

**Univerzita Hradec Králové**  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky

**Klima školní třídy a dynamika jeho proměn ve specifických podmínkách koedukovaného a nekoedukovaného kolektivu**

Diplomová práce

|                   |                                     |
|-------------------|-------------------------------------|
| Autor:            | Nadežda Mastíková                   |
| Studijní program: | Specializace v pedagogice           |
| Studijní obor:    | Sociální pedagogika                 |
| Vedoucí práce:    | Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D. |
| Oponent práce:    | doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.        |



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Bc. Naděžda Mastíková

**Studium:** P17K0334

**Studijní program:** N7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Sociální pedagogika

**Název diplomové práce:** **Klima školní třídy a dynamika jeho proměn ve specifických podmínkách koedukovaného a nekoedukovaného kolektivu**

**Název diplomové práce AJ:** The climate of the school class and the dynamics of its changes in the specific conditions of coeducated and non-coeducated collective

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá zkoumáním vztahů v třídním kolektivu ve dvou etapách středoškolského studia - na počátku, kdy se ustanovují třídní kolektivy, a po uplynutí jednoho roku, kdy se vztahy uvnitř kolektivu začínají stabilizovat. Jako výzkumné metody budou použity zejména sociometrické metody - dotazníková forma, SORAD, případně další. Hlavním záměrem práce je ověření domněnky, že vývoj sociálních vztahů a na něj navazující tvorba klimatu probíhá jinak ve smíšeném kolektivu a jinak v kolektivu ze studentů jednoho pohlaví.

Čapek, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Lašek, J. (2007). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. |(2. vyd.) Hradec Králové: Gaudeamus. Mareš, J.; Křivohlavý, J. (2007). Komunikace ve škole. Brno, MU. Kalibová P., Zikmundová R.: Sociální pedagogika/Social Education, ročník 2, číslo 2, str. 101-113, Listopad 2014, ISSN 1805-8825| DOI: 10.7441/soced.2014.02.02.07. Smith, Ch. A. (1994). Třída plná pohody. Praha: Portál. Švarcová, I. (2005). Základy pedagogiky. Praha: VŠCHT.

**Garantující pracoviště:** Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

**Oponent:** doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

**Datum zadání závěrečné práce:** 6.11.2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. et Mgr. Petra Ambrožové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. Potvrzuji rovněž, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Hradci Králové dne 3. dubna 2019

.....  
Nadežda Mastíková

## ***Poděkování***

*Ráda bych poděkovala několika lidem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Děkuji především své vedoucí práce Mgr. et Mgr. Petře Ambrožové, Ph.D. za to, že mi byla průvodkyní a odbornou pomocí od začátku až do konce. Další poděkování patří vyučujícím na středních školách a portálu sociometrie.cz, bez kterých bych práci neměla na čem stavět. A v neposlední řadě má moje velké díky můj manžel Rudolf a syn Rudolf, jejichž maximální podpora a pochopení pro moje studium má svůj velký podíl na včasném dokončení mé práce.*

*Nadežda Mastíková*

## **Anotace**

Mastíková, Nadežda. *Klima školní třídy a dynamika jeho proměn ve specifických podmínkách koedukovaného a nekoedukovaného kolektivu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019, 79 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá zkoumáním vztahů v třídním kolektivu ve dvou etapách středoškolského studia – na počátku, kdy se ustanovují třídní kolektivy, a po uplynutí jednoho roku, kdy se vztahy uvnitř kolektivu začínají stabilizovat. Jako výzkumné metody budou použity zejména sociometrické metody – dotazníková forma, SORAD, případně další. Hlavním záměrem práce je ověření domněnky, že vývoj sociálních vztahů a na něj navazující tvorba klimatu probíhá jinak ve smíšeném kolektivu a jinak v kolektivu ze studentů jednoho pohlaví

Klíčová slova:

gender, klima školní třídy, koedukované a nekoedukované třídy, skupinová dynamika, sociometricko-ratingový dotazník, sociometrie, třídní index sympatií, třídní index vlivu

## **Annotation**

Mastíková, Nadežda. *The climate of the school class and the dynamics of its changes in the specific conditions of coeducated and non-coeducated collective* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019, 79 s. Diploma Degree Thesis.

The main aim of this diploma thesis is examining the relations within class collective in two phases of secondary school - in the beginning, when the class collectives are being instituted for the first time and after one year, when relations within the collective begin to stabilize. Especially sociometric methods are going to be used - questionnaire form, SORAD (Sociometric-rating questionnaire), possibly more. Major intention of this thesis is verification of the assumption that development of social relations and the following clima formation in coeducated and non-coeducated classes is realized differently.

Key words:

gender, classroom climate, coeducated and non-coeducated classes, group dynamic, sociometric-rating questionnaire, sociometry, class index of sympathy, class index of influence

# Obsah

|   |    |
|---|----|
| ÚVOD.....   | 1  |
| 1. TEORETICKÁ ČÁST.....   | 3  |
| 1.1. Klima třídy.....   | 3  |
| 1.1.1. Definice klimatu třídy a její vývoj.....                           | 3  |
| 1.2. Přístupy k výzkumu klimatu třídy.....                                | 7  |
| 1.2.1. Historické přístupy.....   | 7  |
| 1.2.2. Současné přístupy ke zkoumání klimatu třídy .....                  | 8  |
| 1.2.3. Eliminace a vlastní volba .....                                    | 10 |
| 1.3. Měření klimatu třídy.....  | 12 |
| 1.4. Sociometrie.....   | 15 |
| 1.4.1. Morenova koncepce .....  | 16 |
| 1.4.2. Definice sociometrie.....  | 17 |
| 1.4.3. Druhy analýz sociometrických testů: .....                          | 18 |
| 1.4.4. SORAD .....  | 18 |
| 1.5. Sociální skupina .....   | 19 |
| 1.5.1. Školní třída jako malá sociální skupina .....                      | 20 |
| 1.5.2. Školní třída v prostředí střední školy .....                       | 21 |
| 1.5.3. Dynamika skupiny.....  | 23 |
| 1.5.4. Determinanty skupinové dynamiky.....                               | 24 |
| 1.5.5. Cíle a normy skupiny .....   | 25 |
| 1.5.6. Vůdcovství .....   | 26 |
| 1.5.7. Koheze a tenze .....   | 26 |
| 1.5.8. Projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí..... | 27 |
| 1.5.9. Tvoření podskupin a vztahy jedinců a skupiny .....                 | 28 |
| 1.5.10. Vývoj skupiny v čase .....  | 29 |
| 1.6. Specifika koedukovaného a nekoedukovaného kolektivu.....             | 30 |
| 1.7. Šikana ve skupině .....  | 31 |
| 1.7.1. Genderově podmíněné šikanování.....                                | 32 |
| 1.7.2. Zvláštnosti dívčí šikany .....                                     | 32 |
| 2. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....  | 33 |
| 2.1. Výzkumný problém .....   | 33 |

|                              |   |    |
|------------------------------|---|----|
| 2.2.                         | Cíle výzkumného šetření.....                                      | 35 |
| 2.3.                         | Metodologie .....   | 36 |
| 2.4.                         | Způsob sběru dat .....  | 38 |
| 2.4.1.                       | Fáze předběžné přípravy.....                                      | 38 |
| 2.4.2.                       | Zadávání dotazníku a fáze sběru dat.....                          | 39 |
| 2.4.3.                       | Fáze administrace a další zpracování sociometrických údajů: ..... | 42 |
| 2.5.                         | Výzkumné otázky.....  | 43 |
| 2.6.                         | Popis výzkumného vzorku .....                                     | 44 |
| 2.6.1.                       | Popis školy .....   | 44 |
| 2.6.2.                       | Popis zkoumaných tříd.....  | 45 |
| 2.7.                         | Výsledky výzkumného šetření.....                                  | 46 |
| 2.7.1.                       | Výsledky výzkumného šetření 1 (vliv a gender).....                | 46 |
| 2.7.2.                       | Výsledky výzkumného šetření 2 (vliv v čase) .....                 | 49 |
| 2.7.3.                       | Výsledky výzkumného šetření 3 (sympatie a gender).....            | 53 |
| 2.7.4.                       | Výsledky výzkumného šetření 4 (sympatie v čase) .....             | 56 |
| 2.8.                         | Diskuze výsledků.....   | 58 |
| 2.8.1.                       | Diskuse k výzkumné otázce č. 1 (vliv a gender).....               | 58 |
| 2.8.2.                       | Diskuse k výzkumné otázce č. 2 (vliv v čase).....                 | 59 |
| 2.8.3.                       | Diskuse k výzkumné otázce č. 3 (sympatie a gender) .....          | 63 |
| 2.8.4.                       | Diskuse k výzkumné otázce č. 4 (sympatie v čase).....             | 64 |
| 2.8.5.                       | Shrnutí diskuze .....   | 66 |
| ZÁVĚR.....                   |   | 68 |
| Seznam použitých zdrojů..... |   | 73 |
| Seznam zkratk .....          |   | 77 |
| Seznam příloh .....          |   | 78 |

## ÚVOD

Zabývat se klimatem třídy bylo pro mě jednoznačnou volbou už při vstupu do magisterského studia sociální pedagogiky.

Téměř celý svůj profesní život pracuji jako sociální pracovnice, posledních 5 let v oblasti sociálně-právní ochrany dětí. Při působení v této profesi jsem měla v rámci spolupráce se školami nejednu možnost setkat se s pedagogy, kteří si často posteskli na nároky dnešní doby i problémy současných dětí, ventilované často právě ve škole. Argument pedagogů, že jejich posláním je především děti vzdělávat, je celkem namístě. Jenomže škola není jen vzdělávací institucí a učit děti „jenom“ znalostem z různých předmětů nestačí. Škola je také prostor, kde se setkává mnoho různých povah, z různých sociálních prostředí, svoji roli v něm sehrává autorita – ať už přirozená či formální – ze strany pedagogů a vedení školy. Škola jako taková se tak musí vypořádávat s mnoha situacemi, které v tomto společenství vznikají, a přitom z výukového procesu silně vybočují. Vhodnou a silnou oporou pedagogům i žákům při řešení těchto někdy až krizových situací by mohl být zejména sociální pedagog. A za pevnou oporu sociálního pedagoga považují právě znalost klimatu školy i klimatu jednotlivých tříd a schopnost pracovat s ním.

Na téma klima školní třídy již existuje mnoho výzkumů, studií i kvalifikačních prací s rozdílným přístupem i z různých hledisek. Že klima třídy úzce souvisí s klimatem školy, už bylo zjištěno. Výzkumů, zabývajících se různými druhy intervence do klimatu třídy, a tudíž jeho ovlivňováním přispívat ke zlepšení školního prospěchu či docházky, je také dost. Avšak už méně je výzkumů, zabývajících se porovnáním klimatu v různých třídách se zohledněním genderového přístupu. A ještě méně je výzkumů či studií v dlouhodobějším časovém horizontu.

Mě zajímal vývoj klimatu třídy, aniž by byl korigován jakoukoliv intervencí. Lapidárně vyjádřeno – pohlížet na klima třídy jako na vnější projevy „živého společenského organismu“ a prostřednictvím těchto projevů poznat třídu „jako je uvnitř“. Chtěla jsem vědět, zda vývoj klimatu třídy probíhá jinak ve třídách „jednopohlavních“ oproti třídám smíšeným. A protože vývoj z logiky věci není statický a probíhá v čase, chtěla jsem také zjistit, jaký vliv má na vývoj klimatu školní třídy tok času, i se zohledněním různého složení tříd. Na to, aby mohl sociální pedagog naplňovat svoje poslání ve škole, dobře pracovat s třídou, musí znát všechny zákonitosti skupinové dynamiky včetně těch, které z pohledu genderu nejsou dosud až tak



dostatečně prozkoumané. Aby mohl do dysfunkčního či špatně fungujícího kolektivu dětí dobře intervenovat i za spolupráce pedagogů, měl by znát také obecné kauzality ve spojení s genderovým složením kolektivu.

V teoretické části si vydefinuji pojem klima třídy, budu se zabývat různými přístupy k jeho zkoumání a výběrem nejvhodnějšího z nich pro svoje výzkumné šetření. Pojednám o školní třídě jako o sociální skupině. V návaznosti na to považuji za důležité ve své práci věnovat pozornost dynamice skupiny jako zásadnímu faktoru, vzájemně se ovlivňujícímu s klimatem třídy. Protože ve svém výzkumném šetření se chci zabývat klimatem třídy z hlediska genderu, věnuji jistou pozornost i specifikům koedukovaného a nekoedukovaného třídního kolektivu.

Podstatou výzkumné části diplomové práce bude výzkumné šetření. Nebude se jednat o výzkum, neboť pro ten účel by bylo potřeba mít k dispozici mnohem větší objem dat, než jaký se podařilo zajistit mně. Počítám s přístupem do dvou středních škol, kde zamýšlím provést šetření celkem v 9 třídách. Navrhovat různé intervence k ovlivnění klimatu školní třídy nebude mým cílem.

Cílem mé práce je vysledovat vzájemnou závislost měřitelných parametrů třídního klimatu (zejména třídního indexu vlivu a třídního indexu sympatií) na čase a na genderovém složení tříd. Chci zjistit a ověřit, zda a jakým způsobem ovlivňuje třídní klima složení třídy z hlediska pohlaví, jestli se skupinová dynamika vyvíjí jinak ve třídě smíšené či třídě složené výlučně z děvčat či výlučně z chlapců. Následně budu tato zjištění ověřovat po roce – na stejném výzkumném vzorku – abych zjistila, zda a jaký vliv má působení času na vývoj klimatu v těchto třídách a bude-li tento vývoj s ohledem na genderové složení probíhat jinak. Laicky se lze domnívat, už jenom s ohledem na přirozenou rozdílnost způsobu myšlení a reakcí mužů a žen, že například chlapci budou spolu vycházet líp než děvčata, nebo ve smíšené třídě bude kolektiv soudržnější apod.

Po ukončení výzkumného šetření vyhodnotím, zda genderové hledisko opravdu přináší poznatek, že vývoj klimatu školní třídy s ohledem na složení dle pohlaví probíhá rozdílným způsobem. Následně by se tato zjištění mohla stát podkladem premisy k prevenci různých předpojatostí. A protože genderových longitudinálních šetření opravdu není mnoho, samotné výzkumné šetření by se tak mohlo stát pilotním šetřením a stát se případně vodítkem pro výzkum na velkém výzkumném vzorku.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1. Klima třídy

Pojem klima třídy do odborné terminologie zpočátku nepatřil, užíval se spíše jako metafora (Mareš, Ježek, 2012, s. 8). A přestože psychologické, sociologické i pedagogické vědy v třídění pojmů a zpřesňování terminologie za posledních 30 let učinily značný pokrok, i dnes vedle sebe stále ještě koexistuje celá řada paralelních způsobů, kterými se různí autoři pokoušejí tento pojem uchopit a definovat. Odborníci nahlízejí na téma třídního klimatu z různých úhlů pohledu, liší se v tom, co všechno lze pod tento pojem zahrnout a čím vším je klima třídy ovlivňováno. Čapek (2010, s. 12) si odlehčeným způsobem klade velice seriózní otázku: „Lovíme to samé zvířátko?“, a hledá na ni odpověď se stejným zaujetím, jako to dělal před ním Anderson (1982) a posléze i Janke (2006). Tato německy píšící autorka vyjadřuje myšlenku, že „*podle toho, z jaké strany, jakého hlediska nebo na základě zájmu o určité poznatky, jsou pak za významné považovány také různé aspekty klimatu*“ a doplňuje to podobenstvím „*o sedmi slepých, z nichž každý má v ruce jednu část slona a tvrdí, že ví, jak celý slon vypadá*“ (Janke, 2006, s. 12).

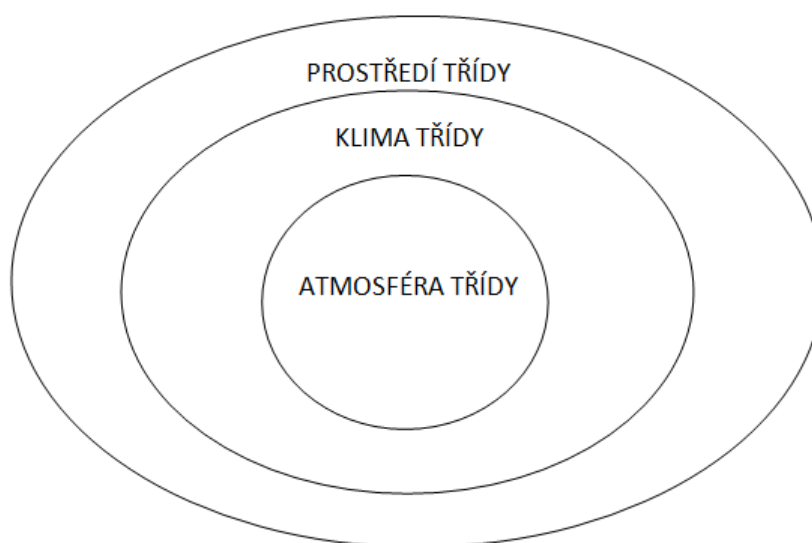
### 1.1.1. Definice klimatu třídy a její vývoj

Jedno ze starších pojetí charakterizuje klima ve třídě jako „*soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky*“ (Zahn, Kagan a Widaman, 1986, s. 351).

U nás se od 60. let V. Hrabal starší zabýval sociologií malých skupin, zejména dyadickými vztahy a jejich strukturou převážně ze sociometrického hlediska (Hrabal st., 1989). Později se k jeho výzkumu připojil i jeho syn V. Hrabal mladší a zkoumali měřitelná hlediska pedagogicko-psychologické diagnostiky. Oba Hrabalové sice nepřispěli žádným zpřesněním definice klimatu třídy, dokázali však diagnostikovat individuální zvláštnosti sociability žáka skrze sociální vztahy ve skupině a prostřednictvím této diagnostiky zasahovat a „ovlivňovat vývoj výchovných skupin, zvláště školních tříd; získat kontrolu nad utvářením struktury skupiny, podporovat její rozvoj, v případě potřeby jej korigovat“ (Hrabal st., Hrabal ml., 2002).

V průběhu 90. let objevil Mareš v naší a zahraniční literatuře více než 50 pojmů, které se nějakým způsobem vztahovaly k sociálně-psychologickým jevům ve škole. Spolu s Laškem a Křivohlavým (Lašek, Mareš, 1991 a Mareš, Křivohlavý, 1995) provedli jejich základní třídící rozlišení na atmosféru, klima a prostředí třídy, což znázornili v následujícím obrázku:

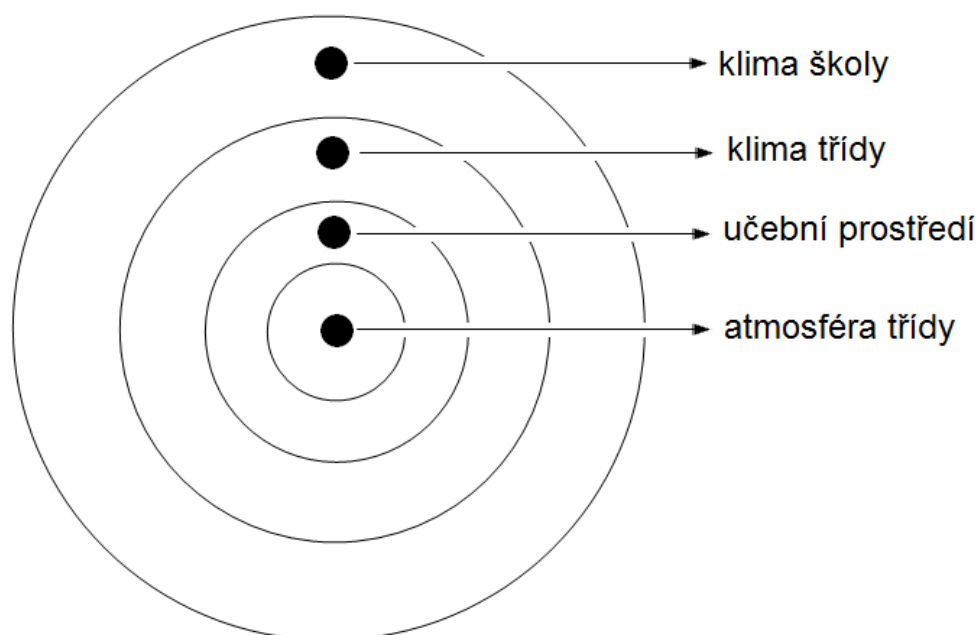
**Obrázek 1** Tři důležité pojmy týkající se školní třídy (podle Mareše a Ježka, 2012)



Marešova specifikace klimatu třídy z té doby ještě není pregnantní definicí, což je vzhledem k stavu poznání před 20 lety logické. Nicméně už tehdy Mareš popisuje zkoumaný jev z hlediska sociologie malých skupin takto: „*Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociální jevy...*“ (Mareš 1998, s. 2).

Petlák vidí schéma klimatu poněkud odlišně od Mareše a Ježka, viz jeho pojetí na obrázku 2:

**Obrázek 2** Klima školy, klima třídy, učební prostředí a atmosféra třídy  
(podle Petláka, 2006)

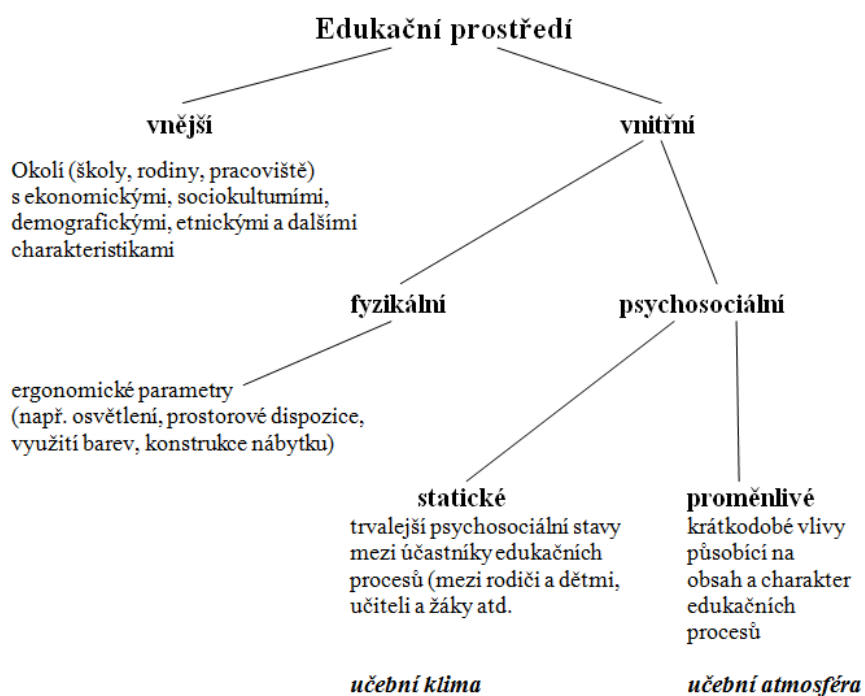


Petlák (2006) vlastní definici klimatu třídy nekonstruuje a dokonce ani vědomě neanalyzuje definice jednotlivých autorů, přestože si je vědom rozdílů. Naopak upozorňuje, že z rozdílných definic vycházejí i odlišné přístupy ke zkoumání klimatu třídy.

Rovněž Lašek na počátku tisíciletí vychází z pojetí Zahna, Kagana a Widamana, ovšem rozšiřuje jejich definici o další prvek, a sice o prvek interagujícího učitele: „*Klima třídy je pojem, který představuje trvalejší a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“ (Lašek, 2001, s. 40).

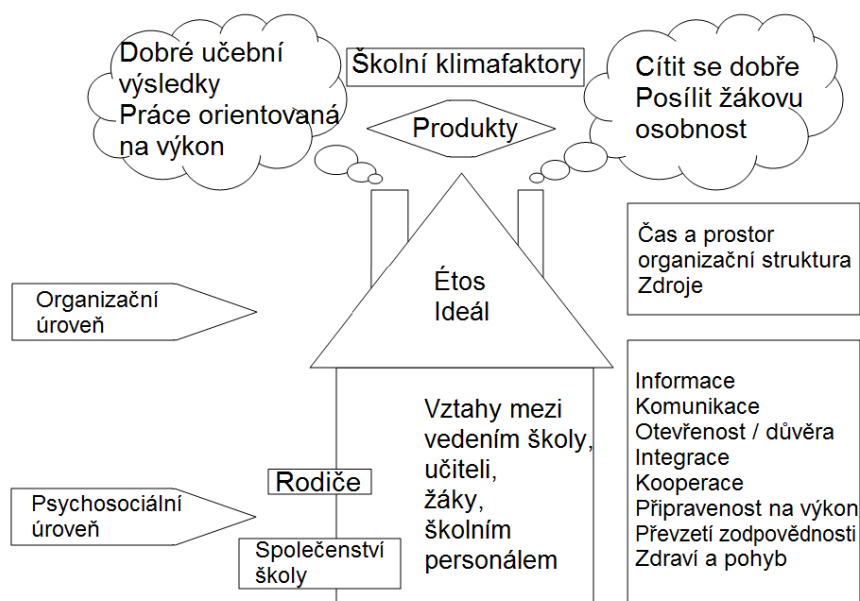
Průcha (2009) pracuje s širšími pojmy. Edukační prostředí vnímá jako součást edukační reality a dále jej člení na vnitřní a vnější. Vnitřní edukační prostředí dělí na fyzikální a psychosociální a toto vnitřní psychosociální prostředí ještě rozděluje na statické a proměnlivé. Do statické psychosociální složky edukačního prostředí řadí „*trvalejší psychosociální stavy mezi účastníky edukačních procesů (mezi rodiči a dětmi, mezi učiteli a žáky atd.)*“ a nazývá ji učebním klimatem, do proměnlivé psychosociální složky edukačního prostředí pak zařazuje „*krátkodobé vlivy působící na obsah a charakter edukačních procesů*“, a užívá pro ni označení učební atmosféra (viz obrázek 3, Průcha, 2009, s. 15).

**Obrázek 3 Edukační prostředí (podle Průcha, 2009, s. 15)**



I zde se pojetí Průchy a Petláka zřetelně odlišují, Petlák více propojuje klima třídy s celkovým klimatem školy především tím, že vztahům mezi žáky přikládá stejnou důležitost jako vztahům ostatních aktérů vzdělávacího procesu (viz obrázek 4), na druhé straně citlivě rozlišuje komunikační klima třídy a výukové klima třídy.

**Obrázek 4. Petlákovo pojetí školních klima faktorů podle (2006, s. 26, podle Seebauerové)**



Silnou a především komplexní definici má Čapek (2010, s. 13), která zahrnuje všechny aktéry edukačního procesu:

*„Třídní klima je souhrn objektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“*

Se zřetelem na záměry této práce nelze opomenout ani Gillernovou a Krejčovou, které podobně jako Lašek charakterizují třídní klima jako *„trvalejší sociální a emoční charakteristiku školní třídy“*, ovšem Laškovo pojetí rozšiřují také o projevy, které lze vysledovat například *„v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobování třídy zátěži nebo novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i k učení, k motivaci i školní úspěšnosti“* (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 29). Tyto autorky také silně vnímají propojení klimatu školní třídy s klimatem školy.

## 1.2. Přístupy k výzkumu klimatu třídy

### 1.2.1. Historické přístupy

Přístupy k výzkumu třídního klimatu se vyvíjely samozřejmě historicky souběžně s jeho definicemi. Při zkoumání klimatu se objevovaly různé taxonomie, ve kterých se jednotliví autoři pokoušeli hierarchicky uspořádat a vědecky třídít zjištěná fakta podle různých kritérií.

Nelze nezmínit jedny z prvních taxonomií Tagiuriho (1968) a Andersona (1982) tak jak je uvádí Mareš (Čáp, Mareš, 2007. s. 568-569):

- a) ekologie: charakteristika budovy, v níž se výuka odehrává;*
- b) prostředí (milieu): charakteristiky učitelů (délka praxe, platové zařazení apod.) a charakteristiky žáků (věk, pohlaví, sociální status apod.);*
- c) sociální systém (skupinové charakteristiky): vztahy mezi klíčovými účastníky, sociální komunikace, podíl na rozhodování, příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině;*
- d) kultura: hodnoty a hodnotové systémy, jež účastníci považují za významné, učitelova zaangażovanost na rozvoji žáků, míra důrazu na kooperaci, důraz na činnosti související se školou, očekávání účastníků, jasnost a konzistentnost cílů.*

V taxonomii Knowlesově (1985) již dochází ke zřejmému oddělení klimatu třídy od klimatu školy věcně i terminologicky (Čáp, Mareš, 2007. s. 569):

- I. *podmínky klimatu*
  - a) *fyzikální prostředí*
    - *architektonické koncipování učebny a způsob jejího vybavení*
  - b) *psychologické prostředí*
    - *vzájemné respektování účastníků,*
    - *spolupráce účastníků,*
    - *možnost vzájemného spolehnutí,*
    - *vzájemná podpora, pomoc,*
    - *otevřenost a autentičnost jednání,*
    - *potěšení a radost ze společenství,*
    - *humánnost, lidskost v jednání;*
- II. *zaangažovanost žáků na společné tvorbě plánů;*
- III. *zaangažovanost žáků na diagnostice vlastních potřeb;*
- IV. *zaangažovanost žáků na definování cílů učení;*
- V. *zaangažovanost žáků na návrhu postupů při učení*
- VI. *pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení;*
- VII. *zaangažovanost žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení.*

Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy podle stupně a typu školy, koncepce výuky, podle zvláštností žáků, vyučovacích předmětů, prostředí, v němž se výuka odehrává, podle zvláštností učitelů a podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt, jsou uvedeny v obsáhlé **tabulce č. 1 v příloze č. 1.**

### **1.2.2. Současné přístupy ke zkoumání klimatu třídy**

Pojem klima třídy pedagogickým vědám propůjčily vědy přírodní, konkrétně meteorologie, která bývá také někdy označována jako fyzika atmosféry. Toto pojetí svou silnou metaforou svádí k jistému zvěcnění termínu, který měl ve společenských vědách význam původně abstraktní. Nechává se jím zlákat nejen pedagogická veřejnost, ale i odborníci. Ježek uvádí (Čapek, 2006, s. 7): „*mnoho odborníků o něm píše, jako by šlo o vlhkost či kyselost vzduchu ve škole, která se jen hůř měří*“. Čapek s tímto intuitivním uchopením problematiky polemizuje v textu kapitoly „*Jak měřit ve třídě*“ a

uvádí příklad vysokoškolské pedagožky, která nebyla schopná studentům v kursu „...definovat jedinou složku klimatu, jediný nástroj na jeho měření nebo prezentovat jediný výzkum. Její pojetí klimatu lze charakterizovat takto: klima je vše, co ovlivňuje studenty, a to je vlastně cokoliv, tedy lze hovořit o všem“. Tento přístup Čapek nejen odmítá, ale vymezuje se proti němu tvrzením, že klima nelze vnímat nahodile a benevolentně, i když „k tomu možná různorodost jeho složek a 'nezaostřenost' jeho rysů svádí.“ Konstatuje dále, že k tomu, „abychom mohli klima měřit (a v dalším kroku s ním záměrně pracovat) je třeba si vymezit, definovat, z čeho se skládá“ (Čapek, 2010, s. 93). Zdůrazňuje také potřebu uvědomovat si při každém měření, že různé přístupy přinášejí určitá omezení a že je třeba ověřovat, co vlastně výsledky prezentují. Ve shodě s Průchou (2005) uvádí dva základní přístupy:

1. „Můžeme se zaměřit na co největší objektivitu, kdy se snažíme zjistit daný stav co nejpresnějším nástrojem a co nejméně dění a současný stav sami ovlivnit.

2. Sbíráme subjektivní výpovědi zúčastněných (žáků, učitelů aj.), kteří nám reprodukuji své pocity, hodnocení, přání, zklamání apod.“

Problematika, jak uchopit klima třídy a jak přistupovat k jeho zkoumání, není zdaleka jen českou záležitostí. Seebauerová (in Petlák, 2006, s. 15) uvádí, že v r. 2005 „školní, vyučovací a třídní klima se teprve začíná etablovat v pojmovém repertoáru vědy o výchově v německém jazykovém prostoru“, k čemuž slovenský odborník Petlák dodává, že „toto konstatování platí nejen pro německý jazykový prostor, ale má širší platnost.“ (Petlák, 2006, s. 16)

V českých zemích se Mareš a Křivohlavý (1995) pokusili o shrnující přehled přístupů ke studiu klimatu třídy, podle nich existuje těchto sedm základních přístupů:

- 1) Sociometrický přístup
- 2) Organizačně sociologický přístup
- 3) Interakční přístup
- 4) Pedagogicko-psychologický přístup
- 5) Školně-etnografický přístup
- 6) Vývojově psychologický přístup
- 7) Sociálněpsychologický a enviromentalistický přístup

Každý z těchto přístupů je podrobněji rozveden v následující subkapitole, která zahrnuje také selekci nejvhodnějších přístupů z hlediska výzkumného šetření.



### 1.2.3. Eliminace a vlastní volba

Vzhledem k cílům výzkumného šetření, které jsou zaměřeny **výhradně na vztahy mezi žáky třídních kolektivů** a nikoli na další faktory, které spolupůsobí na klima třídy, bylo nutné postupovat při výběru přístupu vylučovací metodou s následujícími zdůvodněními:

#### Proč vyloučit **organizačně-sociologický přístup** –

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a **učitel jako řídicí pracovník**. Při tomto přístupu badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů a diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. K tomu je zapotřebí nepoměrně více času (bylo by nutné provést pozorování v téže třídě opakovaně u více učitelů), ani nezávisle proměnné (šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky aj.) nejsou stěžejním předmětem tohoto výzkumného šetření.

#### Proč vyloučit **interakční přístup** –

Objektem studia je školní třída a **učitel**. Při tomto přístupu badatele zajímá **interakce mezi učitelem a žáky** v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je opět standardizované pozorování a metody interakční analýzy. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita práce učitele. Ani interakce mezi žáky a učitelem, ani efektivita práce učitele nebyly prioritami výzkumu.

#### Proč vyloučit **pedagogicko-psychologický přístup** –

Objektem studia je školní třída a **učitel**. Badatele zajímá spolupráce žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, např. Classroom Life Instrument (CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální opora žáků, žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývá výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Tento přístup částečně vyhovuje cílům práce, byl však eliminován právě proto, že vedle žáků je objektem studia i učitel.

### Proč vyloučit školně-etnografický přístup –

Objektem studia je školní třída a **učitelé** a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu. Kontraindikací pro výběr tohoto přístupu je ovšem přítomnost dalších dvou objektů studia, jednak **učitele**, a ani zkoumání celého přirozeného života školy nebylo záměrem výzkumu, nehledě na jeho časovou náročnost, neboť by vyžadoval „zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či dokonce roků“ (Čáp, Mareš 2007, s. 573). Z ostatních hledisek je možné považovat tento přístup za přínosný, protože badatel do něj nevstupuje s předem definovanými proměnnými a výsledky mohou být zajímavé a inspirující.

### Proč vyloučit vývojově psychologický přístup –

Tento přístup byl vyloučen a priori, neboť badatel se v něm zajímá o **ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty** a vzhledem k záměru zkoumat klima školní třídy na střední škole (sekundární vzdělávání), kde studenti mají již větší část těchto bouřlivých etap vývoje za sebou, jeví se jako bezpředmětný.

### Proč přijmout sociometrický přístup -

Sociometrie se zabývá výlučně vztahy mezi členy uvnitř malé sociální skupiny, popisuje stav klimatu z pohledu žáků, sociometrický přístup vylučuje ze zkoumání třídního učitele. Musil (2006), říká, že sociometrie jako metoda dokáže zohlednit a změřit základní charakteristiky lidského bytí: vztahovost (socialitu) a citovou kvalitu této vztahovosti. Rovněž Mareš sociometrii oceňuje pro její měřitelnost a také skutečnost, že objektem zkoumání je školní třída jako malá sociální skupina (Čáp, Mareš 2007, s. 572) a nikoli učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD). Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy. Představitelem tohoto přístupu je např. V. Hrabal st. (1989 aj.)

### Proč (ne)vyloučit sociálněpsychologický a environmentalistický přístup –

Tento dnes všeobecně rozšířený přístup při vhodně nastavených parametrech by mohl být pro zamýšlený typ výzkumu použitelný jako vhodná doplňující metoda

k sociometrii, protože chápe školní třídu jako prostředí pro učení. Objektem ke studiu je pro něj školní třída, žáci dané třídy a vyučující, kteří ve třídě působí. Je zřejmé, že vyučující se na tvorbě klimatu jako aktéři rozhodně spolupodílejí, bylo by nutné je záměrně vynechat a soustředit se především na žáky a třídu. Jednou ze standardizovaných škál by mohl být dotazník KLIT, který zkoumá suportivní klima třídy, motivaci k negativnímu školnímu výkonu a sebezprosažení.

Kromě zmíněného sociálně-psychologického a environmentalistického přístupu je vhodné zvážit případné doplnění výzkumu o některou z podpůrných, nestandardizovaných metod, nejlépe již osvědčených v cizích šetřeních, například upravený zjednodušený adresný dotazník, zaměřený na čtyři druhy pozitivních vzájemných vazeb (všeobecná oblíbenost mezi žáky třídy, oblast důvěry ve sféře materiální, oblast důvěry ve sféře emocionální a ochota sdílet společný prostor), negativní vztahy lze zkoumat anonymně formou „střepinového soudu“ (Mastík, 2009). Volbu střepinovým soudem v této cílové skupině umožňuje skutečnost, že žáci v prvních ročnících středních škol probírají základy původní řecké demokracie, jsou s problematikou dobře seznámeni a při zadání dobře chápou podstatu věci. Protože z povahy věci jde o citlivé téma a je nutné zachovat si důvěru respondentů, je vhodné ostrakizaci zkoumat zcela samostatně a organizovat tuto část šetření odděleně jako plně anonymní. O střepinovém, resp. „střepinkovém“ soudu coby hodnotící metodě se vyjadřuje rovněž Čapek (2015, s. 551), širší souvislosti ozřejmuje například Grant (2010).

### 1.3. Měření klimatu třídy

Podobně jako je tomu u přístupů k výzkumu klimatu třídy, existuje rovněž řada metod jak klima třídy měřit. Je možné využít k tomu kvalitativní i kvantitativní výzkumné metody.

Pozorování ve společenských vědách (zúčastněné / nezúčastněné, zjevné / skryté) má své limity. V reakci na limity tohoto observačního přístupu vznikly – na základě zařazování vnímaných objektů (osob, událostí nebo věcí) podle podobnosti a míry shodnosti znaků do určitých tříd, toto zařazování je závislé např. na zkušenostech nebo odbornosti toho, kdo kategorizuje – přístupy percepční a s nimi celá řada dotazníkových metod, standardizovaných i nestandardizovaných. Ovšem i tyto přístupy

a metody, které ve snaze objektivizovat (převádět kvalitativní informace do škál a čísel) narážejí na své vlastní limity (nepostihují relevantní cíle v celé komplexnosti, neboť nekladou a logicky ani nemohou klást všechny potřebné otázky). Oproti observačním technikám jsou percepční metody úspornější, protože není potřeba vyškolených pozorovatelů. Většina autorů doporučuje metody zjišťování třídního klimatu kombinovat a nespoléhat se na jedinou z nich. V obecné rovině se k tomu velmi pregnantně vyjádřil Disman: „*Bohužel, kvantitativní výzkum je příliš neohrabaným nástrojem k porozumění. Rozumět, to je úkolem kvalitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum je jen spíše brutální a primitivní nástroj k testování hypotéz. Má však jednu nesmírně důležitou vlastnost: je nám schopen říci, jaká je pravděpodobnost, že jsme na omylu*“ (2007, s. 131).

O celkovém designu výzkumného šetření (plán, popis postupu, organizace a metod) je možné rozhodnout teprve po rozhodnutí o volbě výzkumného problému (Kohoutek, 2018). Komplexně se otázkou „Jak měřit ve třídě?“ zabývá Čapek (2010, s. 93–132), který konstatuje, že existují dvě cesty: *zaměření na maximální objektivitu* (využít co nejpřesnějšího nástroje, monitorovat co nejméně dění a minimálně ovlivňovat současný stav) nebo *sběr subjektivních výpovědí* zúčastněných žáků, kteří reprodukují své pocity, hodnocení, přání či zklamání. Čapek varuje před *pedagogickým romantismem*, kdy autor subjektivně fandí vlastním schopnostem a svému přičinění a při vnímání edukační reality sám sobě přilepšuje. Tento romantismus, při kterém dochází k nerespektování základních výzkumných zásad, misinterpretaci výsledků, záměně domněnek za fakta a také k sebepotvrzování víry ve vlastní kvality, pokud je výzkumníkem třídního klimatu učitel stejné třídy, vede k ohýbání reality.

Logicky z toho vyplývá, že měření klimatu školy by měl dělat nezávislý odborník.

K dilematu, zda použít jako výchozí kvantitativní nebo kvalitativní metodu, přispívají i formálně uznávané rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem:

**Tabulka č. 2:** Rozdíly kvalitativního a kvantitativního výzkumu (Gavora, 2000)

| <b>Kvantitativní výzkum</b>   | <b>Kvalitativní výzkum</b>   |
|---|--|
| Omezený rozsah informace o velice mnoha jedincích.  | Mnoho informací o velmi malém počtu jedinců.   |
| Silná redukce počtu pozorovaných proměnných a silná redukce počtu sledovaných vztahů mezi těmito proměnnými | Silná redukce počtu sledovaných jedinců.   |
| Generalizace na populaci je většinou snadná a validita této generalizace je měřitelná.                      | Generalizace na populaci je problematická a někdy i nemožná.   |
| Vysoká reliabilita, nízká validita <sup>1</sup> .   | Nízká reliabilita, vysoká validita   |
| Dedukce (problém je přeložen do hypotéz, ty jsou testovány a přijaty nebo zamítnuty).                       | Indukce (Pozorujeme, pátráme po pravidelnostech, formulujeme předběžné závěry, později hypotézy a teorie.) |
| Testuje platnost porozumění realitě.  | Pomáhá rozumět pozorované realitě.   |
| Řeč přesných čísel.   | Básnická přirovnání, metafory.   |
| Odstup od zkoumaného.   | Vcítění se, ponoření do situace.   |
| Směřuje ke zevšeobecnění.   | Nepopírá jedinečnost.  |

Čapek (2010, s. 93) preferuje měření klimatu třídy kvantitativními metodami, především standardizovanými dotazníky (LEI, OCDQ-RS, MCI, CES, CCQ, též B3 a B4, v příloze uvádí i dotazníky Naše třída, KLIT, SCCQ a další), zřejmě proto, že umožňují snazší porovnání mezi různými výzkumy. Doporučuje objektivizované zkoumání klimatu doplnit o subjektivní výpovědi žáků, sociometrii zmiňuje okrajově.

Průcha řadí sociometrii k metodám pedagogického výzkumu, je vhodná „pro měření v oblasti mezilidských vztahů a preferencí, zejména v malých sociálních skupinách“ (Průcha, 1995, s. 60-61). Musil oceňuje sociometrii jako metodu, která dokáže zohlednit a změřit dvě charakteristiky lidského bytí: vztahovost bytí (socialitu<sup>2</sup>)

<sup>1</sup> Validní měření je takové, které měří skutečně to, co jsme zamýšleli měřit. Reliabilní měření je takové měření, které nám při opakované aplikaci dává shodné výsledky (pokud se ovšem stav pozorovaného objektu nezměnil) Disman 2007, s. 62

<sup>2</sup> Pojem socialita se v běžných tištěných slovnících (Velký sociologický slovník, Pedagogický slovník, Slovník sociální práce, Slovník sociální patologie aj.) nevyskytuje. Internetový slovník cizích slov ABZ.cz - uvádí Kohoutkovu definici pojmu „sociálně; kolektivita; intersubjektivita; komunikativnost“. Rozvíjející pojem sociabilita (vlastnost jedince) podle Hrabala (2002, 108-109) je „osobnostní komplex víceméně strukturovaných a vzájemně souvisejících dispozic, činností a vztahů jedince, jejichž předmětem je člověk a sociální útvar, tedy jak individuální lidská, tak společenská realita. Úroveň morální vyspělosti je z diagnostického hlediska součástí sociability.“ Pro Průchu, Walterovou a Mareše je sociabilita „Družnost, přátelskost, tendence vytvářet mezilidské vztahy vůbec, komunikovat a spolupracovat s jinými lidmi. Předpokladem sociability je schopnost empatie.“ (2013, s. 267), což se do značné míry kryje s internetovým slovníkem a definicí Kohoutka: „sociabilita>> sdružování, družnost, společenskost; schopnost a dovednost vstupovat do vztahů ve společnosti“.

a citovou kvalitu této vztahovosti (Musil, 2006, s. 5). Ve svém pojetí sociometrie preferuje tzv. model SYMLOG (SYstematic Multiple Level Observation of Groups – víceúrovňové pozorování skupin), který považuje za východisko ze slepé uličky výzkumu malých skupin, protože nepopisuje pouze dyadické vztahy, má členitější rejstřík informací a umožňuje hlubší poznání zkoumané skupiny. SYMLOG je podle Musila (2006, s. 25 a 39) *korelativní soubor sociálně psychologických metod, který představuje metodické a teoretické rozvinutí původní Balesovy „Analýzy procesu interakce“* (bez jejich metodologických znalostí a speciálního zaškolení SYMLOG využívat nelze). O Balesově metodě se zmiňuje již Petrušek v souvislosti, že se jedná především o laboratorní typ skupiny zaměřené na řešení problému (1969, s. 77). Tento komplexní model se vyvíjel 45 let na katedře psychologie a sociálních vztahů Harvardské univerzity a autorská práva spravuje americká firma SYMLOG Consulting Group (<https://www.symlog.com>). K významnějšímu rozšíření tohoto modelu v českých podmínkách zatím nedochází, nelze vyloučit, že je to z důvodů komerčně nastavených podmínek využití.

V našich podmínkách dostupnou relevantní metodou, která se pokouší měřit sociopreferenční vztahy ve skupině, je metoda sociometrického dotazování a zvláště pak sociometrický ratingový dotazník V. Hrabala staršího, který v 60. letech při jeho konstrukci vycházel z původního Morenova pojetí sociometrie. Hrabal st. svou metodu zdokonaloval i později ve spolupráci s dalšími (Hrabal st., Helus 1984, Hrabal st., Hrabal ml. 1988 a 2002), podrobněji je tato metoda popsána v následující kapitole.

#### **1.4. Sociometrie**

Za zakladatele sociometrie je považován J. L. Moreno, který první použil ke zkoumání vztahů sociometrický test v uprchlickém táboře v Mittendorfu za první světové války. Moreno tím napomohl budování základů teorie malých skupin, teorie preferenčního chování a koncepce „hraní rolí“ tzv. role-playing (Petrušek, 1969).

### 1.4.1. Morenova koncepce

Morenova původní koncepce je poměrně striktní v řadě aspektů, například požaduje, aby výsledky sociometrických šetření byly v co nejvyšší míře využity pro restrukturování skupiny. „*Sociometrie, která neústí v sociotechnické důsledky, se mu zdá málo užitečná, jakkoli přiznává ... diagnostické sociometrii právo na svébytnou existenci*“ (Petrušek, 1969, s. 134). Moreno stanovuje celkem šest základních pravidel pro konstrukci sociometrických testů (Skalková, 1983):

- jasné stanovení **hranic** sociální skupiny (kdo všechno může hodnotit a být hodnocen)
- neomezený **počet výběrů** (původní Morenovo pravidlo, že každý má mít možnost neomezeného počtu voleb, diferencuje situace, kdy dotazovaný vybírá pouze jednoho nebo více preferovaných partnerů)
- jednoznačně definované **kritérium výběru** pro respondenty, otázky formulované jasně, aby na ně bylo možné jednoznačně odpovědět (mimo jakoukoli pochybnost)
- výběr dotazů pro sociometrický test musí mít stanoven **zřetelný cíl**, tento cíl musí sloužit zkoumaným osobám, šetření by jim mělo přinést nějaké konkrétní důsledky
- **neveřejnost** šetření, skupina ani její jednotliví členové by neměli znát, jak kdo odpovídal, koho kdo volil a vybíral (etické opatření a prevence konfliktů ve skupině)
- výzkumník by si měl spolehlivě ověřit **správné porozumění**, zda dotazovaní dobře pochopili otázky sociometrického testu

Tato pravidla doznala během historického vývoje řady změn, například počet voleb byl v praxi omezován na 1 až 3 (Chráška, 2016, s. 203), především pro komplikace při vyhodnocování velkého množství dat.

V současnosti se určitý odklon od Morenova pojetí projevuje v oblasti praktického využití. Již je přípustný čistě popisný nebo diagnostický cíl sociometrických šetření, aniž by to jednotliví členové zkoumané skupiny museli vnímat prostřednictvím nějakých zjevných intervencí či jiných praktických konsekvencí. Tento

přístup bez odhalení přímých výsledků šetření lze využívat například při prevenci nežádoucích sociálně patologických jevů (záškoláctví, šikana, spoluúčast na kriminální činnosti apod.).

#### 1.4.2. Definice sociometrie

Původní Průchova definice sociometrie zní takto: „*Pod souhrnným označením sociometrie (sociometrická metoda) se uplatňuje výzkumný přístup s velkou řadou dílčích technik a kvantitativních indexů, pro měření v oblasti mezilidských vztahů a preferencí, zejména v malých sociálních skupinách.*“ (Průcha, 1995. s. 60) Avšak hned na další stránce svoji definici rozšiřuje o charakteristiku sociometrie jako „*metody a souborů technik kvantitativního popisu jevů, které mají v podstatě kvalitativní povahu*“. (Průcha, 1995, s. 61)

Novější redefinice autorského kolektivu sociometrii zpřesňuje a rozšiřuje: „*Sociometrie je soubor sociologických a psychologických metod a technik aplikovaných při měření mezilidských vztahů v malých skupinách. Jejím výsledkem je sociogram, tj. grafické zobrazení vztahů v malých skupinách. V pedagogickém výzkumu se používá při zkoumání edukačního prostředí třídy a školy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Existuje celá řada různých definičních variant, které vycházejí z podobného základu, jako například Chráskova univerzální definice: „*Sociometrii rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách*“ (Chráška, 2016, s. 202).

I přes mírné odlišnosti jednotlivých autorů všemi definicemi prostupuje společný atribut sociometrie, že tato na kvantitativních východiscích založená metoda zkoumá kvalitu (vztahů) a činí tak způsobem, kdy obtížně měřitelné jevy převádí do řeči čísel pomocí škálování, čímž výzkum objektivizuje a umožňuje statistické vyhodnocení pozorovaných jevů.



### 1.4.3. Druhy analýz sociometrických testů:

- **sociometrické matice** (neuspořádané, uspořádané, kvadratické, kubické)
- **sociogramy** (kruhový, individuální, strukturální, hierarchický osový, dvojrozměrný kovariační, hierarchický kruhový – též terčový, vhodný u rozsáhlejších skupin)
- **sociometrické indexy** (individuální – pozitivní, negativní a výsledný sociometrický status, i. expanzivity; skupinové – i. pozitivní a negativní skupinové expanzivity, i. skupinové koheze, i. skupinové koherence, i. skupinové integrace; index vnitroskupinové preference)

### 1.4.4. SORAD

Sociometricko-ratingový dotazník, ve zkratce SORAD, je dílem československé provenience, za jeho autora je označován Vladimír Hrabal starší, vznikl v 60. letech minulého století jako reakce na to, že sociometrie byla režimem „vzata na milost“ (Morenova původní Sociometrie z r. 1952 je přeložena do ruštiny a v r. 1958 vydána v Moskvě).

SORAD je standardizovaný dotazník, zjišťující oblíbenost a vliv žáků školních tříd, který byl zkonstruován s využitím principu Likertovy škály. Žáci v něm odpovídají na dvě základní otázky a svoje odpovědi převádějí do stupnice 1-5, která je jim dobře známá ze školy – nejvyšší hodnocení jednička, nejnižší hodnocení pětka.

Pomocí SORADu lze zjistit jak údaje o interindividuálních vztazích mezi žáky tak některé osobnostní charakteristiky, které z těchto vztahů vyplývají (Hrabal st., Hrabal ml., 1988, s. 132). Nezávisle proměnnými, které zkoumá SORAD a které lze využít k diagnostice třídy jsou koheze třídy, její integrovanost, sympatie mezi žáky a jejich vliv ve třídě (Čáp, Mareš, 2007, s. 572). S využitím SORADu a v kombinaci s dalšími sociometrickými metodami lze provést rozbor výsledků jak z hlediska celé třídy, tak z hlediska pozic a rolí jednotlivých členů třídního kolektivu. Prostřednictvím SORADu lze o jednotlivcích i o třídě získat mnoho informací, jejich správná interpretace je ale podmíněna tím, aby výzkumník nasbíraným údajům plně porozuměl. Velmi důležitými prvky jsou získání důvěry žáků, jejich motivování, důkladné

vysvětlení otázek a hodnotících škál (plné porozumění), adresný sběr (podepsaných formulářů) a přesná administrace (Hrabal st., Hrabal ml., 1988, s. 133 a 134).

## 1.5. Sociální skupina

Pojmem sociální skupiny se zabývala či zabývá jak sociologie, tak zejména sociální psychologie a jejich východiska jsou i základem pro pojetí sociální skupiny i v pedagogice, ovšem sociální pedagogika jejich východiska využívá jen výběrově.

Sociologie jako věda o společnosti a společenských jevech operuje zejména s pojmem skupina společenská a jako takovou za ní považuje v nejširším smyslu jakékoliv seskupení lidí, ať už v reálném prostoru nebo na základě konkrétních společných znaků. V užším sociologickém významu se pojem společenská skupina začal objevovat až s rozvojem kapitalizmu, industrializace a urbanizace. *Většina pokusů o definici skupiny vychází ze sociologického realismu. Například J. A. Quinn vymezuje skupinu jako vzájemné spojení dvou nebo více osob, které hrají koordinované a vzájemně se doplňující a podmiňující role. Tato skupina se skládá z částí, které mají strukturální a funkční kvality, jež se odlišují od individuí, tvořících skupinu a tato individua jsou ve skupině vzájemně spojena jazykovou a nonverbální komunikací, normami, vzájemnými očekáváními a společně vykonávanou činností.* (Linhart, 1996, s. 995) Sociologie však studuje zejména zákonitosti vývoje a fungování sociálních systémů.

Na rozdíl od ní sociální psychologie jako věda o chování, prožívání a zkušenostech jednotlivce ve společnosti studuje *především jednotlivé osobnosti lidí v sociálních situacích a vztazích. V popředí jejího zájmu stojí konkrétní osoba existující v konkrétních společenských podmínkách, zejména v podmínkách života malých skupin. Zatímco sociologii primárně zajímá členění společnosti, společenská činnost a společenské prostředí, sociální psychologie chápe společnost jako organizované seskupení lidí, kteří jsou v určitém vzájemném vztahu, jejichž činnosti se soustřeďují na soubor společných cílů a kteří mají tendenci sdílet společné názory, postoje a způsoby chování* (Havránková, 2008, s. 2) a tento náhled se přenáší i do pojetí sociální skupiny.

Pedagogický slovník definuje **skupinu** jako „soubor dvou nebo více osob, které mohou mít náhodné a volné vztahy... nebo těsné a intenzivní vztahy...“ (Průcha, 2013, s. 265). **Školní třídu** pak tentýž slovník definuje nejen jako prostorovou jednotku, v níž

probíhá vyučování, ale především je to: „Skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka škol, vzdělávání“ (Průcha, 2013, s. 318).

Hermochová (2005, s. 15-16) vidí skupiny jako „*spojující článek mezi zájmem společnosti a zájmy jedinců. Jsou prostředím, kde se vzájemně střetávají společenské potřeby s potřebami jednotlivce.*“ Táž autorka zdůrazňuje vliv dobrých skupinových vztahů na vývoj a výkon jednotlivce a také na *důležitost vztahů mezi členy skupiny jak pro skupinu jako celek, tak pro každého jednotlivého člena.*

Kritérií pro dělení skupin je celá řada, podle nich se pak provádí rozdělení na různé druhy a typy skupin. Velký sociologický slovník uvádí např. tyto druhy: *členská, experimentální, malá, marginální, nátlaková, formální, neformální, primární, sekundární, referenční, rodinná, svépomocná, terapeutická, vrstevnická* a další (Linhart a kol., 1996, s. 990–997).

### **1.5.1. Školní třída jako malá sociální skupina**

Školní třída je specifická sociální skupina, která ze sociologického pohledu nesplňuje početní kritéria pro „malou skupinu“, protože počet jejích členů zpravidla převyšuje horní hranici, pomocí které odborníci takovou skupinu definují<sup>3</sup>. Ovšem v rámci školní třídy, která na počátku bývá ustavena jako původně formální, dlouhodobě stálá, účelově zaměřená, ze své podstaty členská vrstevnická skupina, vznikají a dynamicky se proměňují vztahy a vazby nejen dyadické, ale tvoří se také podskupiny, které již vykazují charakteristické znaky neformálních malých skupin, jimiž jsou např. *těsné osobní interpersonální vztahy, vyšší hladina sympatií a sociopreferenčních vazeb mezi členy* a další (Linhart a kol., 1996, s. 991).

Školní třídu můžeme spíše než za malou sociální skupinu považovat spíše za středně velkou výchovnou skupinu, jejímž hlavním cílem je učení a uspokojení především kognitivních potřeb. Ovšem velký význam má školní třída jako skupina

---

<sup>3</sup> Z tohoto pohledu lze při zkoumání klimatu školní třídy použít metody a techniky používané v sociologii malých skupin, kde nejmenší malou skupinou je dyáda, ta je ovšem považována za specifický sociální útvar. Linhart a kol. (1996, s. 1089) za dolní hranici malé skupiny považuje triádu, horní hranici vymezuje počtem 7-20 členů. Hrabalové, otec a syn (2002, s. 8-9) považují za malou skupinu takovou, co má počet 3-7 členů.

podle Hermochové v tom, že *nahrazuje v sociálním učení to, co v současných podmínkách malých rodin prožít, naučit se ani zjistit nelze* (2005, s. 19).

Na původně formálním půdorysu tak může (ale nemusí) vzniknout skupina referenční, ke které se jedinec vztahuje a slouží mu jako standard hodnocení vlastního chování, postojů, aspirací, ambicí, ale třeba i zjevu. Je to i nadále skupina členská, jedním ze znaků každého žáka je, že do ní patří. Zároveň je to skupina vrstevnická, děti ve třídě jsou přibližně stejného věku, což přináší určitá specifika.

Lorenz (2014) chápe školní třídu jako jedno ze zákoutí tzv. etologické niky. Podle něj je etologická nika prostor (prostředí, revír, místo okolo, teritorium, domov, doupe), ve kterém člověk žije a uplatňuje svoje behaviorální strategie. Tyto strategie chování mu umožňují přežít při současném zachování jistého životního komfortu, netrpí deprivací potřeb, splývá s prostředím, nevystavuje se nebezpečí, naopak saturuje jednu ze základních životních potřeb – potřebu bezpečí.

### **1.5.2. Školní třída v prostředí střední školy**

Čapek (2010, s. 22) ve shodě s Krausem a Čápem o těchto třídách říká: „*Ve třídách středoškolských, plných adolescentů neboli mládeže, narážíme na téměř dospělé jedince. Mladí lidé v tomto údobí nezískávají jen potřebné profesní vědomosti, ale mládí je i dobou naplněnou intenzívním hledáním budoucího místa ve společnosti, životních hodnot, stejně tak jako i prostorem k výběru potenciálního životního partnera. Prohlubuje se potřeba hlubokého, intimního kontaktu s partnerem druhého pohlaví. Mladí lidé v této fázi života se nachází ve velmi specifické přechodné situaci. Jsou to jedinci sociálně ještě nezralí, kteří zatím nezastávají všechny role dospělých. Na plnění těchto rolí se teprve připravují. Nejsou už ani dětmi a nechtějí být za děti považováni, ale nejsou ještě ani dospělými. Na zařazování mezi děti adolescenti reagují s velkou nelibostí – odporuje to totiž jejich potřebě být jinak brán, jinak akceptován, vstupovat do jiných sociálních kontextů jako někdo, kdo tam patří s odpovídajícím uznáním. Děti být nechtějí, ale ve vztahu k dospělosti mají rozporný vztah.*“

Navenek projevuje nadále znaky skupiny sekundární (ustanovena k dosažení určitého cíle, v tomto případě vzdělání, doba existence je omezena trváním funkce, kterou plní, vztahy v ní mohou být i čistě instrumentální, interpersonální vztahy méně osobní). Menší podskupiny, které vznikají v rámci této funkční skupiny, mají charakter

spíše primární (jsou více osobní, probíhají bezprostředně, face-to-face, interakce i komunikace probíhá v dlouhém časovém intervalu), komplementárně tak vyvažují vztahy v sekundární skupině a jejich účelem je uspokojování emocionálních potřeb. Ostatně práce se skupinou tvořenou třídním kolektivem je plná podobných zdánlivých ambivalencí. Výrazně se tak liší od práce v terapeutických skupinách, které byly základem práce se skupinou, a odlišuje se také v používání nástrojů.

Mladý člověk na prahu středoškolského vzdělávání vstupuje do školy, potažmo do školní třídy primárně za účelem dosažení středoškolského vzdělání (přichází s přáním získat kvalifikaci, vyučit se, odmaturovat). Jeho prvotním cílem není zakládat sociální skupinu. Prostředí školní třídy včetně „nominovaných“ spolužáků je mu nabídnuto, protože v tradičním školství jde o relativně efektivní způsob společného vzdělávání většího počtu lidí najednou. Třída jakožto společenství lidí je na počátku vytvořena uměle, formálně a do značné míry též nahodile. Jednou ze základních lidských potřeb je potřeba bezpečí. A tak mladý člověk spouští adaptační procesy – podle toho, co je mu „shůry dáno“ (intelekt, sociabilita, empatie, vrozené i osvojené strategie k „přežití“ atd.)

Absence pocitu bezpečí ve společenství zcela cizích, nových lidí vede k tomu, že jedinec si své okolí nejprve „testuje“, „osahává terén“, pozoruje chování druhých, zjišťuje, kdo je vyladěn podobně, kdo nikoli a podle toho řídí své chování. Ačkoli téměř každý jedinec je motivován snahou přizpůsobit si své nejbližší okolí, je nutné počítat s tím, že tato interakce je obousměrná, rovněž prostředí se bude snažit o přizpůsobení jedince. Navíc by bylo zřejmou chybou domnívat se, že sociální prostředí je pouze kulisou k experimentům jedince. Sociální prostředí školní třídy je tvořeno dalšími, právě tak experimentujícími jedinci, dochází k interakcím, vytvářejí se vztahy, nejen dyadické. Postupně vzniká předivo těchto vztahů, v původně uměle vytvořené třídě se utváří skupinová struktura, vznikají podskupiny. Při těchto procesech se uplatňují principy jako je emoční blízkost či odstup, sympatie – antipatie, submisivita – dominance, afiliace – hostilita, v mnoha podobách projevů (upřednostňování, přijímání, lhostejnost, chlad, odmítání).

*Mají-li oba členové dyády k danému předmětu (činnosti) shodně kladný či záporný vztah, nastává rovnováha (v citové bilanci). Při takové konstelaci vztahů bývá dyáda trvalejší než v případě kombinace kladného a záporného vztahu. Oboustranně kladný vztah se na úrovni činnosti projevuje spoluprací (Hrabal, 1988).*

Vzhledem k tomu, že *individuální dispoziční odlišnosti členů skupin podmiňují vývoj mezilidských vztahů v sociálních skupinách* (Hrabal st. a Hrabal ml. 2002) se pak také utváří, resp. neutváří, pletivo interpersonálních vazeb ve školní třídě. I když cíl každého jednotlivce se nemusí vždy plně shodovat s cíli ostatních a ke ztotožnění se skupinovým cílem také nemusí dojít okamžitě, uspokojení jedné ze základních potřeb – potřeby bezpečí – může do značné míry napomoci k vytvoření žádoucího klimatu sounáležitosti a spolupráce uvnitř třídy.

Hermochová k vnímání školní třídy coby malé sociální skupiny dodává: „*třída je nenahraditelným prostředím důležité součásti sociálního učení. Ve školní třídě je nespočet situací, které dynamiku skupiny ovlivňují – příchod nového žáka, vztah mezi premianty a „nejhoršími žáky“, vztahy mezi třídami...*“ (Hermochová, 2005).

### **1.5.3. Dynamika skupiny**

Dynamika skupiny je termín známý především z psychologie, resp. psychoterapie. Její původ lze nalézt ve zdravotnictví, později se začal tento termín stejně jako práce se skupinou používat v sociální práci. Avšak svým významem i historicky spadá do sociální psychologie, kde ho zavedl německý klinický psycholog Kurt Lewin. (Kožnar, 1992)

Pojem dynamika pochází z fyziky a ve fyzikálním pojetí jsou to síly, které vyvolávají pohyb. Tento pojem sám o sobě navozuje pocit působení sil, tlaků a pohybu. Ve fyzice je toto působení jednosměrné ve smyslu – síla způsobuje pohyb, nikoli opačně.

Z hlediska psychosociálního je skupinovou dynamikou možno nazývat vše, co se ve skupině mezi jednotlivci děje, všechny procesy, vztahy a změny, probíhající v rámci skupiny. Na rozdíl od fyzikálního pojetí toto působení není jednosměrné. V tomto pojetí pojem dynamika přesně vystihuje to, že skupina je živým organismem, není jen netečným shlukem lidí ve stejnou dobu na stejném místě.

Dle Kozla (2011) Lewin vnímá skupinovou dynamiku jako prostor pro zkoumání malých skupin, v němž člověk svými silami působí na prostředí, a tím jej ovlivňuje, prostředí pak naopak svými silami působí na jedince a ovlivňuje jej. Každá síla má určitý směr, referenčním bodem tohoto směru je skupinový cíl a tento proces je dynamický. Mohou být tedy síly, které směřují k cíli (pomáhající síly), a síly, které

směřují od cíle (bránící síly). Dle Kožnara popsal Lewin dynamiku skupiny jako dynamiku silového pole, v němž se střetávají tendence ke změně s odporem ke změně a vytváří tak určitou konstelaci, relativně rovnovážný stav (Kožnar, 1992). Poznatky o skupinové dynamice začaly být využívány zejména ve skupinové terapii a při psychoterapeutických výcvicích.

Hermochová, zabývající se skupinovou dynamikou školní třídy v celé řadě interakčních her, podporujících nácvik a posílení například sociálních rolí, ve své publikaci uvádí mnoho důvodů pro vnášení postupů, vytvořených v rámci skupinově-dynamických tréninků i do mladších věkových skupin. Upozorňuje však na potřebu zodpovědného zvážení při přenosu postupů, vytvořených pro skupiny dočasné a sestavené pro účely výcviku, do skupin „relativně trvalých“, jakým jsou i třídy. Všechno, co se při cvičení odehraje, se ve třídě může stát a stává se trvalou součástí vědomí, historie či tradice skupiny a ovlivňuje její atmosféru nebo klima. Jednou z okolností, která je v tomto ohledu velmi důležitá, je skutečnost, že škola je v určitém směru velmi kompetitivní prostředí (Hermochová, 2005). Vladimír Hrabal st. popisuje skupinu „jako relativně nezávislý útvar“, charakterizovaný souborem vzájemně souvisejících znaků, vyplývajících z funkce a činnosti skupiny. Přirovnává skupinu a její fungování k organizmu a v této souvislosti hovoří o vývojové dynamice skupiny. Zároveň však upozorňuje na to, že srovnání skupiny s organizmem z důvodu některých podstatných rozdílů je třeba vnímat pouze jako paralelu či analogii (Hrabal st., 2002).

#### **1.5.4. Determinanty skupinové dynamiky**

Podle psychoterapeutického přístupu Kratochvíla (in Kožnar, 1992), jsou určujícími prvky skupinové dynamiky zejména:

- cíle a normy skupiny,
- vůdcovství,
- koheze a tenze,
- projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí,
- tvoření podskupin a vztahy jedinců a skupiny,
- vývoj skupiny v čase.

Tyto určující prvky jsou vzájemně úzce spjaté v neustálé interakci.

### 1.5.5. Cíle a normy skupiny

Za cíl skupiny lze považovat její aspirační úroveň. Skupinovým se cíl stává tehdy, přijme-li ho většina skupiny (Kožnar, 1992). V psychosociálním pojetí je cílem skupiny dosáhnout vzhledu, změnit nesprávné postoje, změnit maladaptivní vzorce chování ve smyslu adekvátní sociální adaptace, zprostředkovat poznatky o zákonitostech interpersonálních a skupinových procesů, podpořit zrání osobnosti ve smyslu optimální výkonnosti a spokojenosti a odstranit patologické symptomy (Havránková, 2008).

Aktivity a cíle sociální skupiny, jakou je školní třída, jsou zpravidla početnější. Může se jednat o společný skupinový cíl všech členů nebo cílem některých činností skupiny může být skupina sama ve svém udržení a rozvoji. Většina cílů vzájemně souvisí a ovlivňují se (Hrabal st., 2002). Za primární cíl vzdělávací skupiny lze považovat dosažení určitého stupně vzdělání. A aby školní skupina mohla dosáhnout svého cíle, musí se všichni jednotlivci jako její součást spolupodílet na vytváření podmínek, na nekonfliktním průběhu učení a na snaze o dosažení žádoucích výsledků. Z hlediska jednotlivých aktérů by mělo být cílem pocit bezpečí každého žáka a vytvoření podmínek pro dosažení co nejlepších školních výsledků.

Normy skupiny jsou pravidla chování, usměrňující takovou činnost jejích členů, které jsou v určitých situacích vhodné či nevhodné (Krech 81 in Hrabal, 2002). Dle Kratochvíla (in Kožnar, 1992) lze za normu skupiny považovat soubor nepsaných pravidel a zásad, která vymezují práva a povinnosti všech členů skupiny a definují tak akceptovatelné chování ve skupině, případně i mimo ni. Normy jsou pro všechny členy skupiny závazné a jejich porušování je sankcionováno sociální odezvou. Kdo odmítne normy skupiny akceptovat, dostane se na okraj skupiny. Schopnost skupiny vytvořit normy je vlastností skupiny jako celku a je spojena s tím, co skupina považuje za přijatelné chování (Walton, 1971 in Kožnar, 1992).

Normy skupiny však jednotlivce mohou také omezovat, což bývá důvodem k jejich překračování. S ochotou dodržovat normy skupiny souvisí určitým způsobem konformita jedince, jeho osobnostní nastavení a skutečnost, zda se jedná o skupinu formální či neformální. Podle Hrabala st. (2002) mají normy ve skupině funkci jednak sjednocovací, a jednak specializační v souvislosti s rolemi a postavením jednotlivců ve skupině. Za normu školní třídy je možné považovat například neakceptování



nepřiměřených výkonových hledisek (tzv., šprtství), odmítání konkrétního učitele, např. s neosobním přístupem, respektování osobního prostoru či nepoužívání cizích věcí.

#### **1.5.6. Vůdcovství**

Dalším faktorem, ovlivňujícím dynamiku skupiny, je vůdcovství, a to jak formální, tak neformální. V psychoterapii a sociální psychologii má svůj specifický význam zejména formální vůdcovská role, podmíněná výcvikem. V případě školní třídy lze hovořit o formálním vůdcovství v případě působení učitele ve třídě. Při pohledu na vůdcovství z hlediska postavení členů ve skupině je na místě hovořit spíše o neformálním vůdci.

Avšak i v neformální rovině má vůdcovství velký význam, protože vůdce jako člen skupiny vyhraněně ovlivňuje její činnost a činnost jejích členů. Psychologické vůdcovství znamená projev autority ve skupině nebo projev vlastností, které tuto autoritu podmiňují a pro roli vůdce je třeba osobních dispozic i určitých podmínek ve skupině. (Kožnar, 1992)

#### **1.5.7. Koheze a tenze**

Důležitým prvkem skupinové dynamiky je soudržnost – koheze skupiny, která hraje významnou roli nejen v psychoterapeutických skupinách. Samotné definice, zejména ve spojitosti se sociální psychologií, se často liší. Avšak obecný souhlas vládne v tom, že skupiny se od sebe navzájem liší mírou své „skupinosti“ a prožíváním členů toho, že „patří k sobě“. Koheze je stabilizujícím faktorem ve skupině. Může existovat rozdíl mezi celkovou soudržností skupiny a pocitem soudržnosti tak, jak jej prožívá každý jednatel ve skupině. (Kožnar, 1992). Prožívání koheze jednotlivým členem skupiny je velmi individuální. Určuje ho především skutečnost, jak byl tento člen přijat skupinou. Jedinci intenzivně prožívající soudržnost skupiny mají tendenci skupinu podporovat a udržet, být v ní akceptováni a pracovat na společných cílech (Kratochvíl, 1976 in Kožnar, 1992).

Významným důsledkem koheze je konstruktivní projevování hostility. Čím je skupina koheznější, tím víc inklinuje k vyčlenění těch, co porušují normy. Ke kohezi přispívá:

- uspokojování osobních potřeb
- sympatie mezi členy
- motivace ke členství
- přátelská akceptující atmosféra
- vliv skupinových aktivit
- prestiž skupiny
- soužití s jinou skupinou
- přítomnost devianta

Členové kohezních skupin se více akceptují, vytvářejí si k sobě hlubší vztahy (Havránková, 2008).

Stejně významným a silně ovlivňujícím faktorem skupinové dynamiky je i tenze ve skupině, která svým způsobem tvoří protiváhu skupinové kohezi, byť není její přímým opakem. Tenze vyjadřuje antipatie, pocity zlosti, agresivity, nepřátelství. Přesto je skupinová tenze považována za regulující princip dynamicko-statické rovnováhy skupiny, je hybnou silou, vedoucí vedle nespokojenosti k úsilí po změně. Umožňuje projevení maladaptivních vzorců chování a verbalizaci negativních pocitů a prožitků. Podobně jako u koheze, i tenze je jednotlivými členy skupiny prožívána velmi individuálně a toto prožívání nemusí být ve shodě s prožíváním skupiny jako celku. Z hlediska jednotlivých členů můžeme tenzi pokládat za vnitřní napětí jedince ve vztahu ke skupinové situaci (Kožnar, 1992).

Zatímco koheze je faktorem stabilizujícím, představujícím bezpečí, tenze je faktorem dynamizujícím, představujícím úsilí o změnu. Oba tyto faktory společně přispívají k jisté vyváženosti dynamiky skupiny.

#### **1.5.8. Projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí**

Každý jednatel má svoje vlastní zážitky, které formují jeho myšlení, chování a jeho prožívání. Při jeho působení v sociální skupině ho při interakci s ostatními členy skupiny jeho minulé zkušenosti často ovlivňují. Má tendence uvažovat způsobem „podle sebe soudím tebe“, často očekává od ostatních členů skupiny stejné uvažování,

vlastnosti, schopnosti a motivy jako má on sám, promítá do druhého člověka svoje vlastní psychické stavy a procesy (Čáp, Mareš, 2007).

Projekce minulých zkušeností ovlivňují percepci druhých i emocionální vztah, způsob reagování a chování k druhým. Každý z členů si do skupiny nezbytně přináší svoje pocity a motivaci, které projektuje do dění ve skupině, v níž se aktuálně nachází.

V psychoterapeutickém pojetí se jedná nejen o faktor, určující dynamiku skupiny, ale i o formu terapie, resp. terapeutickou techniku. Sullivan hovoří o parataktické distorzi, kdy si jednotlivec překroučí obraz o současné realitě na základě analogie své zkušenosti z minulosti (Havránková, 2008). Jiná forma projekce vychází z psychoanalýzy, kdy se projekce může stát obranným mechanismem, pomocí kterého si jedinec řeší své vnitřní konflikty přenosem vlastních přání na jinou osobu (Matoušek, 2008). Projektivní technika je i cenným diagnostickým nástrojem, zejména u dětí (např. projekce pocitů a prožitků do kresby).

V případě třídního klimatu je vhodné vnímat projekci minulých zkušeností zejména jako faktor ovlivňující dění a dynamiku v sociální skupině.

### **1.5.9. Tvoření podskupin a vztahy jedinců a skupiny**

V každé sociální skupině celkem přirozeně vznikají menší podskupiny, případně dyády, které pak více či méně ovlivňují další prvky dynamiky ve skupině. Vznik podskupiny umožňuje jejím členům ventilovat části problému mimo skupinu, kde mohou volněji či svobodněji zaujímat stanoviska. V psychoterapii je vznik podskupin specifikován tím, kde se skupinová práce odehrává. Roli sehrává skutečnost, zda se práce se skupinou odehrává při ambulantní nebo při pobytové psychoterapii či v rámci psychoterapeutického výcviku. V každém případě je potřeba s tvorbou podskupin a případnými problémy, které vznik podskupin může přinášet, počítat jako s určitým zákonitým trendem, snažit se o oslabení jejich možného negativního vlivu (Kožnar, 1992).

S ohledem na téma této práce je příhodnější se na existenci podskupin dívat optikou školní třídy jako sociální skupiny. Podle Hrabala st. (2002) je jejich vytváření časté zejména ve skupinách početně přesahující hranici malých skupin nebo ve skupinách s nízkou kohezí. V návaznosti na příčiny vzniku podskupin může být jejich vliv jak negativní, tak pozitivní. Dospívající jedinci zpravidla vytváří celkem 5–7

intenzivních vztahů, z toho 1–3 přátelské vztahy. V podskupinách také vznikají společná tajemství. Avšak rizikovým je v takovém případě vznik koalice proti tlaku skupiny k upřímnosti a chování mimo skupinu pak nabývá formu odporu. Přílišná nezávislost podskupiny může signalizovat rozklad základní skupiny. Negativně může působit také vytváření elitní podskupiny a skupiny slabých v důsledku tendence k homofilii, typické pro výchovné skupiny. Může se stát, že se podskupina dokonce stane klikou nahrazující výchovné cíle základní skupiny jinými, někdy až asociálními. Naopak za určitých podmínek může vznik podskupin působit pozitivně na efektivitu skupiny, a to zejména v případech, kdy je vznik podskupiny funkční a podporující kohezi základní skupiny (Hrabal, 2002).

Existenci, složení a relace podskupin je dle Hrabala možné zjistit podle vzájemných pozitivních sociometrických voleb jejich členů.

#### **1.5.10. Vývoj skupiny v čase**

Každá skupina prochází určitým vývojem a k tomu je zapotřebí čas. V sociální psychologii popisují tento průběh různí autoři různě, ale shodují se v tom, že k dosažení efektivnosti skupiny je kromě času potřeba i pocit koheze u jejích členů. Hovoří při tom zejména o skupině uzavřené a v zásadě vymezují tento vývoj do čtyř fází – orientace a závislost, konflikt a protest, koheze a kooperace a cílevědomá činnost. Kožnar (1992) uvádí, že k rozdělení vývojových fází skupiny lze přistupovat i z jiných hledisek, zejména z hlediska organizačně provozního nebo z hlediska, odpovídajícího specifickým aspektům různých situací, v nichž jsou skupiny organizovány.

Školní třídu lze zcela jistě považovat za sociální skupinu, jejíž vývoj probíhá způsobem odpovídajícím specifickému prostředí a působení času je v něm také významným faktorem. Je však otázkou, zda a do jaké míry by vývoj školní třídy v čase odpovídal fázím, definovaným v psychoterapeutických skupinách.

Hrabal st. (2002), zabývající se vývojem školní třídy z hlediska skupinové dynamiky sice při popisu vývoje školní třídy sleduje, co se v ní děje, avšak ani on jej nečlení striktně do jednotlivých fází.

## 1.6. Specifika koedukovaného a nekoedukovaného kolektivu

Tomuto tématu se v ČR nevěnuje příliš velká pozornost. Přitom kvalifikačních prací o třídním klimatu, které čerpají ze zdrojů přímo v pedagogickém terénu, vzniká v poslední době relativně dost. V mezidobí 2008–2018 bylo jen v informačních systémech UK Praha, MU Brno a UHK celkem 82 kvalifikačních prací, které se z nějakého pohledu zaobíraly klimatem třídy. Ovšem jen čtyři z nich zkoumají současně klima třídy a genderové odlišnosti na středních školách. Žádná z takto zaměřených prací se nezabývá posunem klimatu stejné třídy v čase, longitudinální šetření v oblasti klimatu třídy v koedukovaných a nekoedukovaných třídách středních škol chybí.

Na Pedagogické fakultě UHK vznikla bakalářská práce, která nese název „Vztah mezi klimatem třídy a životní spokojeností žáků odborných učilišť“ a která obsahuje kapitolu „Výsledky šetření klimatu třídy a životní spokojenosti z hlediska pohlaví“ (Srbová, 2011, s. 40–41). Zde autorka dochází k závěru, že *chlapci vnímají klima třídy jinak než dívky (vyšší faktor sebeprosazení) a dívky vykazují vyšší míru somatických potíží než chlapci. Hypotéza „Neexistují rozdíly ve výsledcích dotazníků dané pohlavím respondentů“ byla vyvrácena. Šetření probíhala v heterogenních třídách dvou středních odborných škol a dvou odborných učilišť s početní převahou chlapců nad dívkami (63:37 %). Pohlaví zde není proměnná, která by byla klimatotvorným prvkem. Naopak třídní klima ovlivňuje obě pohlaví odlišně. Při zkoumání klimatu třídy autorka využila dotazník KLIT, ke zkoumání životní spokojenosti užila Grobův dotazník.*

Při Ústavu pedagogických věd Filosofické fakulty Masarykovy univerzity Brno byla vytvořena magisterská práce „Gender a třídní klima“ (Holubová, 2014), která je celá věnovaná tématu třídního klimatu v koedukovaných a nekoedukovaných třídách na středních školách. Srovnává, jak třídní klima vnímají žáci v dívčích a chlapeckých třídách a ve třídách smíšených. Práce pojednává zejména o projevech rozdílných přístupů učitelů k žákům na základě pohlaví. Dospěla k silným zjištěním, že *„v genderově separovaných třídách je lepší třídní klima, než ve třídách smíšených. Neplatí přitom, že by dívčí třídy vykazovaly příznivější klima, než třídy chlapecké. Pozitivní efekt genderové separace se projevuje jak ve třídách dívčích, tak ve třídách chlapeckých“* (z posudku doc. Šedřové).

Velice přínosné jsou práce Chládkové, obě na katedře psychologie na Pedagogické fakultě UK Praha. Bakalářská práce „Genderová analýza SORADů“

(Chládková, 2015) ještě pracuje s výzkumným vzorkem ZŠ a SŠ. Zde uvádí, že *ve všech věkových skupinách je vzájemná obliba hodnocena lépe než vzájemný vliv, který navíc ještě s rostoucím věkem klesá. Přestože je u dívek i chlapců hodnocen vliv hůře než obliba, jsou mezi nimi statisticky významné rozdíly. Chlapci se navzájem vnímají jako vlivnější, než jak se navzájem vnímají dívky. Dalším velkým zjištěním bylo, že při hodnocení vztahů mezi podskupinami dívek a chlapců byly dívky statisticky významně kritičtější. Chlapce hodnotily hůře v oblibě i ve vlivu oproti tomu, jak chlapci hodnotili dívky.*

Na bakalářskou práci navazuje Chládková svojí magisterskou prací „Vztahy v genderově nevyvážených třídách“, ve které se zabývala výzkumem už výlučně na středních školách. *Dívčí i chlapecké kolektivy hodnotí vzájemnou oblibu a vliv srovnatelně s genderově vyváženými třídami. Kolektivy s převahou dívek projevovaly větší respekt a toleranci. Chlapecká menšina je mezi dívkami spokojenější, než dívčí menšina mezi chlapci. Kolektivy s převahou chlapců byly negativně hodnoceny za to, že si dívky neváží a posmívají se jim. V obou typech genderově nevyvážených kolektivů byly menšiny v pozadí a na chodu třídy se moc nepodílely.* (Chládková, 2018)

Nutno doplnit, že rovněž vedoucí obou prací publikovala nedávno monografii zaměřenou na téma vývoj maskulinity a feminity v průběhu základní školy (Smetáčková, 2016).

## 1.7. Šikana ve skupině

Helus (2007, s. 250–251) říká, že sociometrické hvězdy mají rozhodující vliv na hodnoty a chování ve skupině. Podle Hrabala (2002, s. 71–81) to bývají studenti oblíbení a vlivní. Pokud se do „vedoucí pozice“ dostane student se sklony k agresii, respektive pokud jsou ve třídě i další jedinci s agresivními projevy, hrozí vysoká míra nebezpečí, že agresivní chování se stane skupinovou normou (bez ohledu na pohlaví).

Finové Isaacs, Voeten a Salmivalli (2013) vyšetřovali skupinové (třídní) normy a eventuální souvislost s výskytem šikany. Ukázalo se, že pokud je agresivní chování u zástupců jednoho či druhého pohlaví obvyklé, má to vliv na skupinové normy celé třídy, ostatní se těmito agresivním normám přizpůsobují a dokonce i šikanování se pak pro třídu může stát normou, skupinovým procesem.

### 1.7.1. Genderově podmíněné šikanování

Kolář v roce 1997 k otázce genderově podmíněného výskytu šikany napsal: „*Určitá specifika existují u šikan nejenom vzhledem k věku, ale i ve vztahu k pohlaví a prostředí.... Praxe nasvědčuje tomu, že u dívek je výskyt šikanování oproti chlapcům nižší. Přinejmenším těch brutálních... jinak mezi dívkami převažují psychické formy násilí.*“ (Kolář, 1997, s. 29).

Ovšem o 14 let později Kolář na konto genderově podmíněné šikany poznamenává, že *výskyt dívčí šikany je podobný jako u té chlapecké* (Kolář, 2011, s. 80). Hlavní rozdíl je v projevech, zatímco v popředí chlapecké šikany je přímá, fyzická agrese, u dívčí šikany převažuje psychická podoba. Důležitější než četnost výskytu, je fakt, že dívky bývají častějšími oběťmi šikany než chlapci (stávají se oběťmi dívek i chlapců; chlapců, které by šikanovala dívka je méně).

### 1.7.2. Zvláštnosti dívčí šikany

Podle Koláře (2011, s. 80–82) bývá odhalení dívčí šikany velice obtížné. Na rozdíl od chlapců není dívčí agrese tak přímočará, ale přesto – či právě proto – velmi ubližující. Dívky používají zejména psychické „zbraně“, kdy často zraňují slovem a dokonce až izolují oběť od ostatních členů skupiny. Tento typ šikany se jen velmi těžko dokazuje, zejména jeho motivy. Často se dívky agresorky chovají ke své oběti jako nejlepší kamarádky. Kolář hovoří *o šikaně v kamarádkém převleku*. Agresorka naváže přátelství s obětí proto, aby se jí mohla lépe dostat na kobytku, nebo se z kamarádky stane oběť šikany poté, co se kvůli něčemu skutečné kamarádství „zadrhlo“ a agresorka se šikanou mstí. Nejsou výjimečné situace, *kdy oběť pocituje k agresorce citovou náklonnost, dokonce někdy nastává situace, kdy záměr ublížit „je skrytý i pro samotnou agresorku“*.

I když šikanování a jeho genderová podmíněnost není stěžejním námětem této práce, je důležité uvědomit si, že v narušeném třídním klimatu se tato forma těžké poruchy vztahů může také vyskytovat a postihovat právě ty děti, které se nějakým způsobem vymykají skupinové normě. Jistou obavu o šikanu genderové menšiny ve třídě vyslovila i Chládková (2018, s. 13).

## 2. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

### 2.1. Výzkumný problém

V duchu Průchova pojetí pedagogického výzkumu (Průcha 1995, s. 103) jsem se při formulování výzkumného problému soustředila na dvě základní otázky:

**O čem toto výzkumné šetření je?**

**Proč je toto výzkumné šetření realizováno?**

Na první otázku lze odpovědět velmi stručně. Zajímalo mě, jestli (a jak) se sociálně psychologické charakteristiky třídních skupin v průběhu času mění, a jestli jsou tyto změny závislé na genderovém složení skupiny.

K zodpovězení druhé otázky je třeba snést poněkud více argumentů. V dostupné literatuře již byly oba problémy řešeny, nikoli však současně. Zatímco jeden typ starších sociometricky zaměřených výzkumů třídního klimatu se zabýval skupinovými charakteristikami a opakovanými šetřeními potvrdil relativní stálost, trvalost a konzistentnost hlavních skupinových charakteristik (Souček, Hrabal, Wágnerová, 1969), jiný typ dřívějších sociometrických výzkumů (Musil, Musilová, 1976) se naopak zabýval rozdíly v chlapeckých či dívčích třídách (potažmo ve třídách s převahou chlapců či dívek), ovšem zpravidla nedocházelo k reflexi obou hledisek zároveň. Zde bych ráda zdůraznila nedostupnost starších prací (například Sociometrický test, příručka T-118, Hrabal, 1979 byl vyřazen z katalogu CKIS univerzitní knihovny UK Praha), další texty nejsou v současnosti běžně dostupné z důvodů zařazení do odborné psychologické literatury kategorie B a vyšší.

Současné výzkumy třídního klimatu probíhají spíše na úrovni kvalifikačních prací, minimum z nich vzniká v rámci čistě pedagogického výzkumu (spíše na katedrách psychologie na nepedagogických fakultách) a ani v nich využití sociometrie nepřevládá. Pokud se vyskytuje, bývá metodickým doplňkem jiných technik (zaměřené pozorování, strukturované rozhovory s jednotlivci, rozhovory s učiteli aj.). Nové výzkumy se od starších odlišují především pestrostí záběru, která je dána vyšší specifikovaností a profilovanou zaměřeností na vztah třídního klimatu ke konkrétním a velmi úzce definovaným proměnným (vliv třídního klimatu na výuku jazyků či přírodovědných předmětů, třídní klima a školní docházka, třídní klima a školní



výkonnost apod.). Z celkového množství nalezených 82 kvalifikačních prací, které se v uplynulých 10 letech zabývaly klimatem třídy (s využitím elektronických katalogů 3 universit – UHK, UK Praha, MU Brno) se pouze 4 práce zabývaly klimatem třídy z genderového hlediska (Srbová, 2011; Holubová 2014; Chládková 2015 a 2018). Tyto tři autorky naopak akcentovaly genderové hledisko při posuzování rozdílů mezi skupinovými charakteristikami, ovšem posunům těchto charakteristik v čase u jednotlivých tříd se nevěnovaly. Lze se jen domnívat, že stálostí, trvalostí a konzistencí sociometricky získaných pozitivních voleb i odmítnutí se nezabývaly hlavně proto, že je považovaly za potvrzené již zmiňovanými staršími výzkumy.

Při studiu a vyhodnocování dosavadních poznatků o dané problematice jsem narazila rovněž na následující problém. Ukazuje se, že po rozdělení studia na bakalářský stupeň a navazující magisterský stupeň se longitudinální studie vyskytují minimálně. Práci, která by se zabývala výhradně propojením genderového hlediska a dynamiky skupinových vztahů v čase, jsem nenašla vůbec.

Z těchto důvodů jsem po důkladném studiu **dostupných** pramenů dospěla k přesvědčení, že nové ověření výsledků dřívějších výzkumů je na místě, zejména proto, že starší výzkumy (srov. Hrabal st., 1969, s. 11) potvrzovaly stálost sociálně psychologických charakteristik především u třídních kolektivů na základních školách, což samo o sobě výzkumným výsledkům neubírá nijak na validitě. Ovšem takto zkoumané kolektivy byly podrobeny prvnímu šetření, když už měly zpravidla několik let společného soužití za sebou, vztahy a vazby v kolektivech byly už stabilizované a pro výsledky tehdejších šetření, jež se opakovala po jednom roce, existoval tedy logický předpoklad, že nepřinesou signifikantní posuny v dynamice skupinových charakteristik.

Své vstupní výzkumné šetření jsem proto chtěla cíleně zaměřit na zcela nově se tvořící kolektivy tříd, které nastoupily do 1. ročníku vzdělávání na středním odborném učilišti a orientovat se v něm na sociometricky získané skupinové indexy jednotlivých tříd ve fázi, kdy jejich členové mají za sebou 2,5 měsíce prvotní adaptace (1. ročníky měřeny v listopadu).

Opakované šetření na totožných výzkumných vzorcích jsem měla v plánu provést po 12 měsících (2. ročníky měřeny znovu v listopadu následujícího roku). Podrobněji viz kapitolu č. 2.6 s popisem výzkumného vzorku.

Díky nastavení zorných úhlů nově koncipovaného výzkumného šetření (opakované použití sociometrických metod na totožných výzkumných vzorcích na

počátku studia a s jednoročním časovým odstupem při současném zohlednění genderového aspektu) bylo možné připustit hypotetickou domněnku, že při porovnání prvotně naměřených hodnot s hodnotami naměřenými po roce může skupinová dynamika zaznamenat pohyby a přinést změny, které ve starších výzkumech nebyly zaznamenány. Toto popisované východisko bylo určující pro stanovení výzkumných cílů.

## 2.2. Cíle výzkumného šetření

Stanovovat si cíle, které by pouze opakovaně ověřovaly výsledky předchozích výzkumů, by bylo z metodologického hlediska zřejmým plýtváním badatelského potenciálu, který je ve výzkumném problému obsažen.

Chtěla jsem se vyhnout takovému neúčelnému počínání a vedena snahou, aby moje zkoumání bylo přínosné a užitečné, jsem realizovala nové výzkumné šetření. Toto šetření bylo zaměřeno na **ověření výsledků předchozích výzkumů při využití nových úhlů pohledu**, vzhledem k vlastním limitovaným možnostem v přístupu do škol jsem měla k dispozici početně omezený výzkumný vzorek (viz kapitolu 2.6. Popis výzkumného vzorku).

Inovované pojetí jsem koncipovala jako izochronní multidimenzionální pohled na strukturu skupiny školní třídy, který zahrnoval:

- a) šetření dynamiky individuálních vztahů ve skupině a její posuny v čase,
- b) šetření skupinových indexů (obojí bez nároku na intervenci do skupinových vztahů),
- c) porovnání výsledků z genderového hlediska.

Cílem výzkumného šetření je tedy získat výsledky, které buď:

- a) potvrdí stálost, trvalost a konzistenci sociálně psychologických charakteristik vyšetřovaných třídních skupin a jejich nezávislost na čase a na genderových aspektech nebo
- b) přinesou nové poznatky, které naznačí vztah mezi genderovými aspekty (nezávisle proměnná) a sociálně psychologickými charakteristikami vyšetřovaných třídních skupin (závisle proměnné).

V případě odkrytí nových poznatků a při nálezů eventuálních rozdílů (ať v souvislosti s plynutím času nebo genderovými aspekty) nelze vyloučit, že toto

výzkumné šetření může vyvolat potřebu nového výzkumu, eventuálně generovat novou hypotézu.

### 2.3. Metodologie

Poté, co jsem formulovala výzkumný problém a cíle výzkumného šetření, následovalo rozhodnutí o celkovém designu výzkumného šetření. Cíle výzkumu měly vysvětlit některé jevy a ověřit výsledky předchozích výzkumů, proto jsem považovala za nutné orientovat výzkumné šetření **kvantitativně** a zabývat se především měřitelnými proměnnými. Z řady sociálně psychologických charakteristik třídních skupin jsem vybrala právě takové, u kterých existoval opodstatněný předpoklad, že bude možné je objektivně změřit.

Z prvků skupinové dynamiky, které jsou určujících podle Kratochvíla (in Kožnar 1992) jsem vybrala **vývoj skupiny v čase**. Z prvků, na které klade důraz Hrabal st. (in Slavíková, Homolová, Doležel, 2007) jsem zvolila **kohezi** (Hrabal ji spojuje s vnitřní strukturovaností skupiny) a **úroveň emocionální atmosféry** ve třídě.

Nejvhodnější metodou se mi jevila metoda sociometrická, která se jednak věnuje relacím uvnitř malých sociálních skupin, jednak poskytuje popis klimatu z hlediska členů těchto skupin. Důležité pro mě bylo také to, že jde o empiricky ověřenou kvantitativní metodu (data lze sbírat v numerické i nenumerické podobě, výsledky lze statisticky zpracovávat), která do jisté míry dokáže zpracovat a porovnat i citovou kvalitu vztahů. Při výběru metody hrála důležitou roli i skutečnost, že „objektem studia je školní třída, jako sociální skupina, nikoli učitel“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 572).

Určitá omezení, která sociometrie jako kvantitativní metoda má, se obvykle dají kompenzovat pomocí některých kvalitativních metod a technik, kterými lze sociometrické výzkumy vhodně doplnit (systematické pozorování, studium pedagogických charakteristik žáků, údaje získané z rozhovorů s učiteli či ze slovních hodnocení samotných žáků). Mým cílem ale nebylo intervenovat do vztahů ve zkoumaných třídách, nechtěla jsem zasahovat do skupinové struktury ani do emocionálního vyladění skupin. Sledovala jsem výlučně uvedené výzkumné cíle, rozhodla jsem se proto, že využiji ne jednu, ale dvě sociometrické techniky.

První technikou byl SORAD – sociometricko-ratingový dotazník Hrabala, st. Zvolila jsem tuto techniku jako hlavní, neboť je pro diagnostiku vztahů a interakcí

v malých sociálních skupinách používaná už více než půl století a za tu dobu se stala velmi propracovanou. Zvolila jsem standardizovanou formu „papír – tužka“, tak jak ji popisují Slavíková, Homolová, Doležel (2007). To znamenalo nejen důkladnou domácí přípravu dokumentů (tabulky s aktualizovanými jmennými seznamy tříd, informovaný souhlas rodičů – příloha č. 18), ale také určitá omezení (v mezidobí od začátku do ukončení terénní fáze výzkumného šetření vstoupilo v účinnost obecné nařízení o ochraně osobních údajů /GDPR od 25. 5. 2018). SORAD, který jsem použila v podobě z r. 2007, je dostatečně známý standardizovaný dotazník, netřeba ho širě popisovat. Více o jeho zadávání v subkapitole „Způsob sběru dat“.

Šetření jsem chtěla doplnit jinou, nestandardizovanou technikou. Tímto doplňujícím způsobem sběru dat byla další, rovněž sociometrická technika. Byly to dva jednoduché, fyzicky oddělené dotazníky, které jsem našla v práci Mastíka (2009), zabývající se praktickou sociometrií. Převzala jsem původní otázky a učinila pouze drobné úpravy. První z dotazníků byl adresný (žáci se na něj podepisovali) a obsahoval 4 otázky. Otázky pro potřeby šetření na učňovském školském zařízení byly formulovány záměrně velmi jednoduše, aby jejich pochopení bylo pro respondenty co nejnazší. Otázky sloužily k vysledování pozitivních vztahů a vazeb mezi jednotlivými členy třídní skupiny. První otázka zjišťovala **oblíbenost komplexně**, druhá otázka směřovala do oblasti vzájemné **důvěry v materiálních aspektech**, třetí otázka vyšetřovala oblast **důvěry v intimních záležitostech** a čtvrtá se dotazovala na **ochotu sdílet společný prostor**.

Z téže práce jsem převzala také druhý dotazník, který je anonymní a obsahuje jedinou otázku. Před tímto šetřením bylo nutné žákům vysvětlit příslušný prvek původní starořecké demokracie, střepinový soud – ostrakon. Ve většině škol se tato látka probírá v občanské výchově nebo v základech společenských věd, ovšem nelze na to spoléhat. Vysvětlení střepinového soudu nezabralo víc než 5 minut. Tato samostatně položená otázka zkoumá po vzoru starořeckého střepinového soudu, zda je v třídním kolektivu někdo, koho by z něj žáci chtěli vyloučit. Oba dotazníky je možné nalézt v příloze č. 2.

## 2.4. Způsob sběru dat

### 2.4.1. Fáze předběžné přípravy

Vlastnímu zadávání dotazníků předcházela fáze předběžné přípravy, zahrnující:

- konstrukci vlastních sociometrických dotazníků,
- domluvu se spolupracujícím učitelem ohledně možností přístupu do vybrané školy,
- distribuci formulářů k informovanému souhlasu zákonných zástupců,
- zpracování jmenných seznamů tříd do jednotlivých SORADů (příl. č. 19),
- rozmnožení SORADů a vlastních sociometrických dotazníků v potřebném množství
- domluvu konkrétních termínů šetření.

#### Konstrukce vlastních dotazníků

Bylo důležité, aby každá otázka sledovala svůj specifický účel, proto jsem dotaz na **zjištění všeobecné oblíbenosti** formulovala tradičně:

- Koho ze třídy by sis vybral/a za společníka/společnici na pustý ostrov?

Otázku zjišťující mezi členy třídní skupiny **důvěru v oblasti materiální** jsem formulovala:

- Jsi na hodině tělesné výchovy a nemáš kam odložit svůj mobilní telefon a peněženku. Jeden/jedna ze spolužáků/ spolužaček necvičí a může ti je pohlídat. Kdo by to měl být?

Otázka zjišťující mezi členy třídní skupiny **důvěru v oblasti emocionální** zněla:

- Potřebuješ nutně po někom poslat dopis své dívce/svému chlapci. Koho ze třídy bys vybral/a?

A otázku zjišťující ochotu ke **sdílení společného prostoru** jsem položila takto:

- V šatně je málo skříněk, a tak mají vždy dva lidé jednu společně. S kým bys ji chtěl/a mít společnou?

Součástí šetření bylo i zjišťování negativních vztahů v třídní skupině, anonymně jsem položila otázku:

- Kdybys žil/a v městském státě v dobách starověkého Řecka a podle pravidel střepinového soudu mohl/a rozhodnout o vyloučení jednoho člověka ze společnosti, kdo ze spolužáků/spolužaček by to byl?

#### **2.4.2. Zadávání dotazníku a fáze sběru dat**

V domluveném termínu jsem se dostavila do školy s mírným časovým předstihem, zopakovali jsme si se spolupracujícím učitelem scénář šetření a společně jsme se vydali do příslušné třídy. Žáci již byli o výzkumném šetření předem informováni díky žádosti o souhlas rodičů s účastí na výzkumném šetření, nicméně na začátku každého dotazníkového šetření bylo třeba v každé třídě vytvořit atmosféru důvěry a bezpečí a také žáky správně motivovat. Spolupracující učitel mě uvedl, připomněl žákům důvod mojí přítomnosti a předal mi slovo. Dokončila jsem svoje představení a žáky jsem nejdříve informovala, že šetření je zcela na dobrovolné bázi, že mají možnost účast kdykoli v průběhu dotazování odmítnout bez jakýchkoli následků, ale že bych ráda, kdyby se mi podařilo získat co nejvíc vyplněných dotazníků. Zdůraznila jsem, že jde o výzkumné šetření, jehož výsledky jsou důležité pro zjišťování toho, jak vznikají, jak se vyvíjejí a proměňují vztahy v různých třídách různého složení a že bych výsledky ráda použila ve své diplomové práci. Vysvětlila jsem žákům, že k tomu potřebuji úplné a pravdivé údaje a ujistila jsem je, že vyplněním dotazníku jim nevznikne žádné přímé ani zprostředkované ohrožení. Ubezpečila jsem je, že jejich jména nebudou nikde figurovat, že během procesu anonymizace provedené kódování utají nejen jejich identitu, ale i identitu jejich třídy a identitu školy a že nikdo kromě mě a spolupracujícího učitele nebude nikdo mít možnost do jejich individuálních odpovědí nahlédnout.

Poté jsem krátce avizovala obsah adresných dotazníků vlastní konstrukce se čtyřmi otázkami na pozitivní vztahy (1–4) a přikročila k jejich distribuci. Počet voleb jsem se snažila omezit na jednu, maximálně dvě. Někteří žáci nedokázali vybrat jediného spolužáka, žádali si o rozšíření možnosti na 2 volby. Dala jsem jim souhlas s tím, že by se měli snažit jednoho z nich upřednostnit výběrem na prvním místě. Po rozdání jsem počkala 2–3 minuty a zeptala jsem se, zda už mají své volby zapsány, většina jich už měla svou volbu provedenou a lístky mi odevzdávali. K úplnému

dokončení stačilo 4–7 minut, podle počtu žáků ve třídě, úkol nebyl termínován, z časového hlediska bylo vybírání dotazníků spontánní.

Další dotazník, pouze s jednou otázkou, směřoval na negativní vztahy. Bylo nutné připomenout principy řeckého střepinového soudu (probíráno v občanské nauce, resp. v základech společenských věd). Zdůraznila jsem, že otázka je legitimní, ovšem odpovídat že budou anonymně a odpověď na samostatném papíru budou vkládat do urny tak, aby nikdo neviděl obsah odpovědi. Připomněla jsem jim i variantu, že pokud by střepinovým soudem nechtěli vybrat nikoho, stačí vložit do urny prázdný lístek. Ani zde netrvala distribuce a sběr dlouho, v podstatě hned po rozdání lístků s textem bylo možné začít sbírat z druhého konce třídy (2-3 minuty).

Následovala distribuce dotazníku SORAD. Ve všech třídách obou škol byly k dispozici datové projektory, proto byl průběh zadávání dotazníku všude totožný: Nejprve jsem dataprojektorem vysvětlila na plátne stupnici vlivu (dle Hrabal et Hrabal, 1988, s. 133):

- 1 - nejvlivnější žák třídy
- 2 - patří mezi několik nejvlivnějších
- 3 - má průměrný vliv jako většina žáků
- 4 - má slabý vliv
- 5 - nemá žádný nebo téměř žádný vliv

Poté jsem rozdala předem připravené a vytištěné seznamy dané třídy v abecedním pořádku i s pořadovými čísly žáků a zadala jsem instrukci, aby napsali ke každému jménu spolužáka číslo, které vyjadřuje, jak velký vliv má na ostatní. Zpravidla bylo potřeba přidat vysvětlení, že se jedná o sílu vlivu, nikoli rozlišení, zda je vliv dobrý nebo špatný. Příklady jsem volila adekvátně úrovni chápání a podle toho, jak mi žáci kladli otázky: „Kdo má ve třídě největší slovo; na koho dáte vy i ostatní, když něco řešíte atd.“ Čas na vypracování jsem neodměřovala, nechala jsem je pracovat spontánním tempem, jen jsem je upozornila, že první vyjádření názoru bývá zpravidla nejlepší. První vyplněné lístky jsem začala sbírat asi po 5 minutách od zadání, poslední zhruba po 8-9 minutách. Dbala jsem na to, aby se oba SORADy časově nepřekrývaly, aby byla nejprve dokončena etapa zjišťující vliv, až pak jsem přistoupila k etapě zjišťující sympatie.

Otázku na vzájemné sympatie jsem položila analogicky, jen jsem změnila stupnici promítanou dataprojektorem takto:

- 1 - velmi sympatický
- 2 - sympatický
- 3 - ani sympatický, ani nesympatický
- 4 - spíše nesympatický
- 5 - nesympatický

Sympatie nebylo třeba příliš vysvětlovat, tento pojem byl jasný všem žákům ve všech třídách, zvolila jsem jen krátkou variantu, že sympatický člověk je takový, se kterým se rádi stýkáme, je nám příjemné s ním být a že opravdu není nutné nahlížet, jak odpovídají jiní, protože sympatie jsou velmi individuální záležitost.

Hodnocení sympatií trvalo přibližně stejnou dobu, jako hodnocení vlivu, první žáci odevzdávali po 3-4 minutách, kdo potřeboval víc přemýšlet, spotřeboval času o něco víc, ale přes 10 minut nepotřeboval nikdo.

Původní Hrabalův SORAD obsahuje ještě třetí etapu – slovní „odůvodnění“ sympatií či antipatií. Tato etapa v rámci mého šetření nebyla realizována. Jednak proto, že intervence do vztahů ve třídě zcela záměrně už od stanovení výzkumného záměru nepatřila mezi sledované cíle šetření, jednak proto, že pro zamýšlenou kvantitativní analýzu (zjištění jednotlivých indexů) byly postačující první dvě etapy (šetření vlivu a sympatií).

Celková délka šetření v jedné třídě se pohybovala od 30 do 45 minut, nepřesáhla délku jedné vyučovací hodiny. Terénní část šetření jsem v každé třídě zakončila poděkováním, opakovaným ujištěním, že získané údaje jsou důvěrné a vyjádřila jsem přání obdobné šetření po roce zopakovat.

Tam, kde nebyli přítomni všichni žáci (absence z důvodu nemoci apod.) jsem požádala spolupracujícího učitele, zdali by mohl s dotyčným provést šetření bezprostředně po jeho návratu do výuky. Vzhledem k tomu, že vyučující byl dostatečně poučen a po celou dobu šetření byl ve třídě přítomen, byla zde záruka, že i dodatečné výpovědi budou získány za přibližně stejných podmínek. Vyskytly se pouze dvě výjimky (dlouhodobá nemoc – odpovědi získány až po měsíci absence a jedna žákyně v průběhu šetření zanechala studia), jinak byla návratnost dotazníků i SORADů 100 %, především díky tomu, že metoda byla použita v prezenční podobě. Celkem bylo v obou kolech zadáno a dokončeno 337 dotazníkových baterií, přičemž do konečného výzkumného šetření bylo možné zahrnout pouze 224 z nich. Důvody početního rozdílu uvádím v kapitole 2.6. Popis výzkumného vzorku.



### 2.4.3. Fáze administrace a další zpracování sociometrických údajů:

Při zpracování získaných údajů bylo nutné nejprve vytvořit zásobníky krycích dívčích i chlapeckých jmen pro zakódování. Kombinace krycích jmen, písmen a čísel (např. označení AdamB1K1 znamená, že se jedná o chlapce ze školy B, žáka 1. ročníku, třída s krycím označením K, dotyčný je na 1. místě v třídním seznamu) zaručuje, že osobní identita žáka z etických důvodů zůstane skrytá, ovšem bude možné ji v této podobě používat pro účely šetření.

Následovala časově nejnáročnější fáze šetření, kterou byl přepis kódových jmen jednak do tabulkového editoru Excel (pro zpracování vlastních sociometrických otázek), jednak pro standardizované SORADy, které jsem zadávala do přehledu skupin ve webové aplikaci <https://www.sociometrie.cz/dotaznik/>. Tuto aplikaci jsem se rozhodla využívat, protože počítačový program pro práci se Sociometricko-ratingovým dotazníkem Vladimíra Hrabala st. jsem neměla k dispozici (je určen kvalifikovaným osobám se znalostmi z psychologie osobnosti a sociální psychologie, univerzitní knihovny jej v nabídce nemají, náklad je rozebrán a dotisk se nechystá). Sociometrie.cz je ovšem náhradou dostatečnou, program umí spočítat všechny individuální i skupinové indexy, součástí vyhodnocení jsou i orbitální sociogramy. Orbitální (terčové) sociogramy jsou při vyšších počtech účastníků ve skupině méně přehledné, nicméně pro hrubou orientaci dostačující (viz přílohy č. 3a až 14d k jednotlivým třídám).

Díky počítačovému zpracování sociometrických dat byl celý proces značně urychlen. K vyhodnocování jsem využila hlavně skupinové indexy jednotlivých tříd (TIV – třídní index vlivu, TIS – třídní index sympatií), které jsem třídila a porovnávala podle zadání obsaženého v jednotlivých výzkumných otázkách (vliv a sympatie podle genderu a podle plynutí času). Práce s těmito indexy a následná interpretace tvoří stěžejní úsek praktické části, údaje získané z vlastních sociometrických dotazníků slouží pro ilustrativní doplnění některých zkoumaných nuancí. Výstupem těchto činností (seskupování, třídění a porovnávání) jsou sociometrické matice, orbitální sociogramy, žebříčky jednotlivců, které napovídají mnohé o struktuře skupiny (hvězdy, šedé eminence, žáci, kteří mají průměrný nebo ambivalentní status, žáci v „sociometrickém stínu“ - opomenuté a odmítnuté děti, outsideři, antihvězdy). Tabulkové výstupy jsou podkladem pro kapitoly 2.7. (Výsledky výzkumného šetření) a 2.8 (Diskuze výzkumu), většina grafických výstupů je součástí příloh.

## 2.5. Výzkumné otázky

Ve svém výzkumném šetření jsem chtěla zjistit, zda a jak se mění struktura třídních skupin jak z hlediska genderového, tak z hlediska času. Protože hlavní výzkumnou technikou byl SORAD, hlavními parametry k porovnávání byly třídní indexy vlivu a sympatií. Celkem jsem si položila čtyři výzkumné otázky.

Předpoklad, že vnitřní koheze a vnitřní strukturovanost třídní skupiny je v chlapeckých, dívčích a smíšených třídách různá, a ověřené tvrzení, že tyto proměnné lze měřit pomocí tzv. třídního indexu vlivu, zakládá oprávněný nárok na položení **první výzkumné otázky**:

***Jak se odlišují třídní indexy vlivu v chlapeckých, dívčích a smíšených třídách?***

Porovnání dvou výsledků sociometrického měření vlivu (na totožných třídních skupinách – na počátku studia a po uplynutí doby 12 měsíců) by mělo umožnit verifikaci tvrzení, že vnitřní koheze a *strukturovanost třídní skupiny je relativně stálá, trvalá a konzistentní* (Souček, Hrabal, Wágnerová, 1969, s. 11). **Druhá výzkumná otázka** proto zní:

***Jak se odlišují třídní indexy vlivu zjištěné v téže třídní skupině na počátku studia a po uplynutí jednoho roku?***

Předpoklad, že úroveň emocionální atmosféry je v chlapeckých, dívčích a smíšených třídách různá, a potvrzený výrok, že tuto proměnnou lze měřit pomocí tzv. třídního indexu sympatií, legitimizuje položení **třetí výzkumné otázky**:

***Jak se odlišují třídní indexy sympatií v chlapeckých, dívčích a smíšených třídách?***

A konečně čtvrtou otázku můžeme položit komplementárně k otázkám předchozím, aniž bychom hledali tvrzení, které bychom chtěli potvrdit či vyvracet. Předpokládáme-li, že vzájemné sympatie členů třídní skupiny se v průběhu času mění, a máme-li k dispozici dvě sociometrická měření sympatií (opět na totožných třídních skupinách – na počátku studia a po uplynutí doby 12 měsíců), je logicky nasnadě **čtvrtá výzkumná otázka**:

***Jak se odlišují třídní indexy sympatií zjištěné v téže třídní skupině na počátku studia a po uplynutí jednoho roku?***

Relevantní odpovědi na výše kladené otázky by měly vzejít již z výsledků šetření prováděných pomocí standardizovaného sociometricko-ratingového dotazníku V. Hrabala, st. SORAD (podle Slavíková, Homolová, Doležel, 2007). K dokreslení a doplnění těchto odpovědí budou využity sociometrické matice a orbitální sociogramy (dle sociometrie.cz) a samostatně vyhodnocené výstupy ze sociometrických dotazníků vlastní konstrukce.

## **2.6. Popis výzkumného vzorku**

### **2.6.1. Popis školy**

Do výzkumného šetření jsem původně zahrнула dvě školy, do kterých jsem měla předem domluvenou možnost přístupu a předpokládala jsem, že díky nadstandardním kontaktům s pedagogy budu moci i realizovat sociometrická šetření.

Školou A byla pražská soukromá střední škola (součást sítě škol se soukromým mimopražským zřizovatelem), která každoročně ve výběrovém řízení přijímá kolem 90 studentů do tří smíšených tříd v 1. ročníku. Tato škola pořádá na začátku studia týdenní adaptační a seznamovací kurs a v průběhu 1. a 2. ročníku také řadu dalších specializovaných výjezdních kursů většinou v délce trvání jednoho týdne. Celkový počet studujících ve škole A se pohybuje kolem 230–250 ročně. Bohužel po sběru dat v 1. fázi výzkumu (listopad 2017) došlo během daného školního roku na této škole k zásadním personálním změnám, v jejichž důsledku již nebylo možné realizovat 2. fázi výzkumu (listopad 2018).

Školou B byla rovněž pražská škola, ovšem veřejná (zřizovatelem je Magistrát hlavního města Prahy), jednalo se o střední odborné učiliště, které adaptační ani seznamovací kursy nepořádá, nahrazuje je dvěma jednodenními akcemi jednotlivých tříd za rok, které jsou zaměřené na stmelení kolektivu. Škola B má vedle učňovských tříd i třídy maturitní a nástavbové, každoročně přijímá do prvních ročníků 9 nových tříd (kolem 200 nováčků), celkově školu B navštěvuje 530 žáků a žákyň.

Původní záměr – porovnat nejen změny struktur z hlediska pohlaví a toku času, ale zároveň porovnat tyto změny v obou školách se zohledněním rozdílnosti v organizaci adaptačních a seznamovacích kurzů v 1. ročnících a stejně tak rozdílnosti úrovně a statutu škol – jsem bohužel musela opustit. Moje zkoumání se tak soustředilo

pouze na vývoj skupinové dynamiky z hlediska pohlaví a plynutí času v rámci jedné školy.

### 2.6.2. Popis zkoumaných tříd

Vzhledem k tomu, že po první fázi výzkumného šetření došlo ve škole A k zásadním změnám, již neumožňujícím 2. fázi šetření, popis tříd v této škole ztratil na významu.

Ve škole B bylo v 1. ročníku do výzkumného šetření zahrnuto 6 tříd, z nichž 2 byly čistě chlapecké, dvě výhradně dívčí a dvě smíšené (celkem se jednalo o 128 osob, 61 chlapců a 67 děvčat). Po roce byly ve 2. ročníku předmětem šetření tytéž školní třídy, struktura genderového rozložení zůstala zachována (2 třídy čistě chlapecké, 2 výhradně dívčí a 2 smíšené). V těchto třídách studovalo celkem 114 osob (55 chlapců a 59 děvčat). Jak z těchto počtů vyplývá, došlo k přesunům a úbytkům žáků, kdy v průběhu studia došlo k několika přestupům žáků z jiných škol do školy B, v jednom případě došlo k přesunu v rámci školy z jedné třídy do druhé. Nejčastějším důvodem snížení celkového počtu bylo především ukončení či přerušení studia ze strany žáků a žákyň.

Tab 3

| škola B;<br>třída CA | označení třídy | počet chlapců | počet dívek | celkem studuje |
|----------------------|----------------|---------------|-------------|----------------|
| 1. ročník            | B1CA           | 0             | 23          | 23             |
| 2. ročník            | B2CA           | 0             | 22          | 22             |

Tab 4

| škola B;<br>třída CB | označení třídy | počet chlapců | počet dívek | celkem studuje |
|----------------------|----------------|---------------|-------------|----------------|
| 1. ročník            | B1CB           | 0             | 18          | 18             |
| 2. ročník            | B2CB           | 0             | 17          | 17             |

Tab 5

| škola B;<br>třída KA | označení třídy | počet chlapců | počet dívek | celkem studuje |
|----------------------|----------------|---------------|-------------|----------------|
| 1. ročník            | B1KA           | 19            | 0           | 19             |
| 2. ročník            | B2KA           | 16            | 0           | 16             |

Tab 6

| škola B;<br>třída KB | označení třídy | počet chlapců | počet dívek | celkem studuje |
|----------------------|----------------|---------------|-------------|----------------|
| 1. ročník            | B1KB           | 19            | 0           | 19             |
| 2. ročník            | B2KB           | 15            | 0           | 15             |

Tab 7

| škola B;<br>třída KC | označení třídy | počet chlapců | počet dívek | celkem studuje |
|----------------------|----------------|---------------|-------------|----------------|
| 1. ročník            | B1KC           | 7             | 15          | 22             |
| 2. ročník            | B2KC           | 8             | 10          | 18             |

Tab 8

| škola B;<br>třída WB | označení třídy | počet chlapců | počet dívek | celkem studuje |
|----------------------|----------------|---------------|-------------|----------------|
| 1. ročník            | B1WB           | 16            | 11          | 27             |
| 2. ročník            | B2WB           | 16            | 10          | 26             |

Úhrnem se šetření týkalo 242 osob (116 chlapců a 126 dívek) v celkem 6 třídách (2 chlapecké, 2 dívčí a 2 smíšené).

## 2.7. Výsledky výzkumného šetření

### 2.7.1. Výsledky výzkumného šetření 1 (vliv a gender)

Výsledky šetření první výzkumné otázky (VG):

*„Jak se odlišují třídní indexy vlivu v chlapeckých, dívčích a smíšených třídách?“*

Při hledání odpovědi na první výzkumnou otázku bylo při prvním šetření (na počátku studia) naměřeno, že třídní index vlivu (dále jen TIV), který ukazuje míru vnitřní koheze a strukturovanosti, je výrazně vyšší v chlapeckých třídách (průměrná hodnota TIV= 2,924). V dívčích třídách (průměrná hodnota TIV = 3,162) a ve smíšených třídách (průměrná hodnota TIV = 3,177) byly indexy výrazně slabší, mezi dívčími třídami a smíšenými třídami nebyl v průměrných hodnotách TIV velký rozdíl, viz tabulku 9.

**Genderové porovnání třídních indexů vlivu v 1. ročnících, tabulka 9:**

|  |   |                                    |   |                                      |
|--|---|------------------------------------|---|--------------------------------------|
| průměr TIV<br>chlapeckých<br>tříd 1.r. |   | průměr TIV<br>dívčích<br>tříd 1.r. |   | průměr TIV<br>smíšených<br>tříd 1.r. |
| B1KA+B1KB                              |   | B1CA+B1CB                          |   | B1KC+W1B                             |
| 2.924                                  | < | 3.162                              | < | 3.177                                |

← vysoký TIV  nízký TIV →

Pro úplnost zde uvádím také tabulku 10, která zahrnuje dílčí třídní indexy vlivu naměřené v jednotlivých třídách. I z ní je patrný vyšší TIV v chlapeckých třídách:

**Genderové porovnání třídních indexů vlivu v jednotlivých třídách 1. ročníků, tabulka 10:**

|                        |   |                        |   |                      |   |                    |   |                    |   |                      |
|------------------------|---|------------------------|---|----------------------|---|--------------------|---|--------------------|---|----------------------|
| chlapecká<br>třída TIV |   | chlapecká<br>třída TIV |   | smíšená<br>třída TIV |   | dívčí<br>třída TIV |   | dívčí<br>třída TIV |   | smíšená<br>třída TIV |
| B1KB                   |   | B1KA                   |   | B1KC                 |   | B1CB               |   | B1CA               |   | BW1B                 |
| 2.901                  | < | 2.947                  | < | 2.961                | < | 3.131              | < | 3.192              | < | 3.392                |

← vysoký TIV  nízký TIV →

Genderové odlišnosti se prokázaly i při šetření ve 2. ročnících po roce společného studia. Bylo naměřeno, že třídní index vlivu, ve všech sledovaných třídách změnil hodnotu, tato změna ovšem neměla ve všech třídách stejný trend.

Genderové porovnání třídních indexů vlivu ve 2. ročnících ukazuje, že vyšší průměrné TIV si zachovaly chlapecké třídy, došlo ovšem k výměně pořadí na dalších dvou místech, oproti prvnímu měření se smíšené třídy v průměrném TIV dostaly před dívčí třídy, což bylo zjevně zapříčiněno výrazným zhoršením TIV v dívčí třídě B2CA.

Dalším nálezem, který vyplynul z opakovaných měření na téměř totožných třídních skupinách (statisticky nevýznamné pohyby ve složení třídních kolektivů, přirozené úbytky a přírůstky žáků), bylo zjištění, že všechny průměry TIV (chlapeckých, dívčích i smíšených tříd) se zdatelně posunuly k vyšším hodnotám (tabulka 11), což teoreticky znamená snížení míry vnitřní koheze a strukturovanosti (!),



Pokusila jsem se o náhled na svá zjištění i z jiného úhlu pohledu. Využila jsem možnost zasadit mnou naměřené hodnoty do orientačních norem pro třídní indexy, které vycházejí z výsledků velkých výzkumných vzorků (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007, s. III/12). Ty to jsou ovšem rozčleněny zvlášť pro 1. ročník středního odborného učiliště a střední integrované školy a zvlášť pro 2. a 3. ročník středního odborného učiliště a střední integrované školy. Jak vypadalo toto zasazení pro první ročníky, uvádím v tabulce č. 13 v příloze č. 15.

Obě chlapecké a jedna smíšená třída dle těchto norem vykazovaly nejvyšší pozice ve sféře vlivu (třídní indexy vlivu 2,901 až 2,961). Dívčí třídy se usadily na 4. a 5. decilu a smíšená třída B1WB obsadila předposlední 9. decil.

Ve druhých ročnících už byly genderově odlišné třídy podle orientačních norem Slavíkové a kol. (2007) pro 2. a 3. ročník středního odborného učiliště a střední integrované školy v jiném seskupení pozic, viz tabulku č. 14 v příloze 15.

Obě chlapecké třídy a jedna smíšená si udržely nejvyšší decil, nad ně se však dostala dívčí třída B2CB díky mimořádně vylepšenému třídnímu indexu vlivu, u další dívčí třídy B2CA se však tento index výrazně zvýšil. Smíšená třída B2WB si vlivem vylepšení třídního indexu vlivu polepšila a postoupila z předposledního na druhý nejvyšší decil.

Z tohoto úhlu pohledu naměřené výsledky potvrzují vysokou míru vnitřní koheze a vnitřní strukturovanosti u chlapeckých kolektivů a jejich stálost (vzájemný respekt a uznání vlivu mezi členy chlapeckých tříd), u dívčích a smíšených tříd vyšla úroveň koheze a strukturovanosti rozkolísaná.

Orientační normy Slavíkové jsem použila pro objektivizaci posouzení výsledků SORADů pro zjišťování míry vlivu ve vztahu s genderem. Můj vlastní sociometrický dotazník se sférou vlivu přímo nezabýval, zkoumal strukturu skupiny z hlediska sympatií a důvěry.

### **2.7.2. Výsledky výzkumného šetření 2 (vliv v čase)**

Výsledky šetření druhé výzkumné otázky (VCH):

*„Jak se odlišují třídní indexy vlivu zjištěné v téže třídní skupině na počátku studia a po uplynutí jednoho roku?“*



Starší tvrzení Součka, Hrabala a Wágnerové (1969, s. 11) o tom, že vnitřní koheze a *strukturovanost třídní skupiny je relativně stálá, trvalá a konzistentní*, je v rozporu s novějšími trendy, jež naznačují, že i tyto skupinové parametry se v průběhu času mění. Nepřímo to dokladují například odlišné hodnoty orientačních skupinových norem pro 1. ročníky a pro 2., 3. a 4. ročníky gymnázií a středních odborných škol, kde jsou zaznamenány umírněné posuny skupinových norem ve smyslu „s postupem do vyššího ročníku mírně narůstá i kritičnost hodnocení vlivu ostatních spolužáků ve třídě“.

Vzhledem ke složení mého výzkumného vzorku mě nejvíce zajímaly posuny třídního indexu vlivu mezi 1. ročníkem a mezi 2. a 3. ročníky středních odborných učilišť a středních integrovaných škol, kde Slavíková a kol. (2007) v percentilových tabulkách zaznamenává (oproti gymnáziím a středním odborným školám) ještě mnohem významnější posuny třídního indexu vlivu k vyšším hodnotám. Z údajů v percentilových tabulkách logicky vyplývá, že žáci středních odborných učilišť a středních integrovaných škol mají tendenci k mnohem přísnějšímu hodnocení vlivu spolužáků, potažmo koheze a soudržnosti třídy (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007, s. III/s.11–13).

Ve svém výzkumném šetření jsem se pokusila nesoulad mezi starším tvrzením a novějšími údaji ověřit porovnáním s vlastními výsledky. Ke komparaci jsem měla k dispozici výsledky SORADů, zde konkrétně třídní indexy vlivu, které jsem osobně naměřila na svém výzkumném vzorku, který čítal 6 tříd změřených dvakrát, na začátku studia a po uplynutí jednoho roku.

Jako další materiál k porovnání jsem použila výsledky vlastních sociometrických šetření (nikoli jen SORADy), které jsem na těchto třídách realizovala ve stejné době na začátku studia a se stejným jednoročním časovým odstupem. Zajímalo mě, zda se budou i po roce objevovat stejné sociometrické hvězdy, které představují jádro skupiny a zpravidla významně ovlivňují klima třídy, nebo zda se v průběhu času objeví jiné výrazněji se profilující osobnosti. Také jsem chtěla zjistit, jestli kolektivy po čase vtahují do dění i jedince s původně nižším sociálním statutem, či zda se projevují odstředivé vlivy.

## Žebříček tříd – pořadí podle procentuální změny třídního indexu vlivu

### 1) B1WB → B2WB

| TIV smíšená třída<br>1.r. | → | TIV smíšená třída<br>2.r. |
|---------------------------|---|---------------------------|
| <b>BW1B</b>               | → | <b>BW2B</b>               |
| <b>3.392</b>              | > | <b>3.289</b>              |

Chlapecká třída, kde došlo ke zlepšení TIV.

Zlepšení TIV o 3,0 %.

V 1.r. 27 (16 chlapců+11 dívek), ve 2.r. 26 (16CH+10D)

### 2) B1CB → B2CB

| TIV dívčí třída 1.r. | → | TIV dívčí třída 2.r. |
|----------------------|---|----------------------|
| <b>B1CB</b>          | → | <b>B2CB</b>          |
| <b>3.131</b>         | > | <b>3.096</b>         |

Zlepšení TIV o 1,1 %.

Dívčí třída, kde došlo k mírnému zlepšení TIV.

V 1. ročníku 18 dívek, ve 2. ročníku 17 dívek.

### 3) B1KC → B2KC

| TIV smíšená třída<br>1.r. | → | TIV smíšená třída<br>2.r. |
|---------------------------|---|---------------------------|
| <b>B1KC</b>               | → | <b>B2KC</b>               |
| <b>2.961</b>              | < | <b>3.190</b>              |

Zhoršení TIV o 7,7 %.

Standardní posun k vyšší hodnotě TIV.

V 1. r. 22 (7 chlapců +15 dívek), ve 2.r. 18 (8CH +10D)

### 4) B1KA → B2KA

| TIV chlapecká<br>třída 1.r. | → | TIV chlapecká<br>třída 2.r. |
|-----------------------------|---|-----------------------------|
| <b>B1KA</b>                 | → | <b>B2KA</b>                 |
| <b>2.947</b>                | < | <b>3.217</b>                |

Zhoršení TIV o 9,2 %.

Standardní posun k vyšší hodnotě TIV.

V 1. ročníku 19 chlapců, ve 2. ročníku 16 chlapců.

### 5) B1KB → B2KB

| TIV chlapecká<br>třída 1.r. | → | TIV chlapecká<br>třída 2.r. |
|-----------------------------|---|-----------------------------|
| <b>B1KB</b>                 | → | <b>B2KB</b>                 |
| <b>2.901</b>                | < | <b>3.176</b>                |

Zhoršení TIV o 9,5 %.

Standardní posun k vyšší hodnotě TIV.

V 1. ročníku 19 chlapců, ve 2. ročníku 15 chlapců.

### 6) B1CA → B2CA

| TIV dívčí třída 1.r. | → | TIV dívčí třída 2.r. |
|----------------------|---|----------------------|
| <b>B1CA</b>          | → | <b>B2CA</b>          |
| <b>3.192</b>         | < | <b>3.619</b>         |

Zhoršení TIV o 13,4 %.

Třída s celkově nejvýraznějším propadem.

V 1. ročníku 23 dívek, ve 2. ročníku 22 dívek.

Celkově se na mnou prověřovaném vzorku posunul TIV z průměrné hodnoty 3,087 v prvních ročnících na průměrnou hodnotu 3,265 ve druhých ročnících (tedy po roce studia). Tuto průměrnou změnu o + 5,7 % k nižšímu skupinovému indexu vlivu (a tím i snížení koheze a strukturovanosti) ale nelze interpretovat jako trend, protože čtyři třídy zaznamenaly horší výsledek TIV, zatímco dvě třídy si TIV nepatrně polepšily.

Rovněž zde se jeví vhodné doplnit tyto čistě numerické výsledky SORADů další metodou. Mnou zkonstruovaný S-M dotazník „4+1“ ovšem vyšetřuje strukturovanost skupiny nepřímo, vlivem se nezabývá bezprostředně. Nicméně nabídne pohled na postavení jednotlivých členů ve skupině, což nám určitý souměřitelný ukazatel s vlivovým SORADem poskytnout může. Snažila jsem se proto využít výsledky vlastní nestandardizované sociometrie podobně jako u výzkumné otázky číslo 1. Zajímalo mě především, zda vlivovými SORADy zjištěné posuny vlivu v čase budou potvrzeny odpovídajícími změnami ve „střepinovém soudu“. A skutečně na sociometrickém chvostu se u obou metod objevovala stejná jména. Opakované měření přineslo také zjištění, že jedinci v prvním ročníku vylučovaní „střepinovým soudem“ (často to byli současně i jedinci s nejslabšími individuálními indexy vlivu nebo sympatií v jednom ze SORADů) se ve druhém ročníku už neobjevovali, z nějakých důvodů zanechali studia. Mezi 15 studenty, kteří ukončili studium, jich bylo celkem 9 (!), kteří se v měření některou z metod ocitli na sociometrickém chvostu. Jmenovitě uvádím (v řazení – třída / kódové jméno studenta/ky a v které metodě mu/jí bylo přisouzeno jedno ze tří posledních míst v pořadí):

|              |          |                            |                 |
|--------------|----------|----------------------------|-----------------|
| 1) B1CA/B2CA | Quinie   |                            | střepinový soud |
| 2) B1CB/B2CB | Nora     |                            | střepinový soud |
| 3) B1KA/B2KA | Ivan     | SORAD-vliv, SORAD-sympatie | střepinový soud |
| 4) B1KA/B2KA | Ctirad   | SORAD-vliv, SORAD-sympatie | střepinový soud |
| 5) B1KB/B2KB | Quocient | SORAD-vliv                 |                 |
| 6) B1KB/B2KB | Patrik   | SORAD-sympatie             | střepinový soud |
| 7) B1KC/B2KC | Karina   | SORAD-vliv, SORAD-sympatie | střepinový soud |
| 8) B1KC/B2KC | Fiona    | SORAD-sympatie,            | střepinový soud |
| 9) B1WB/B2WB | Květa    | SORAD-vliv, SORAD-sympatie | střepinový soud |

V sociometrickém popředí se prostřídala celá řada jmen a pravidelně se opakující kladné volby s vyšší hladinou významnosti nebylo možné vysledovat. Více podrobností lze nalézt v tabulkách č. 21–26 v přílohách č. 17a až 17f a v interpretaci výsledků.

### 2.7.3. Výsledky výzkumného šetření 3 (sympatie a gender)

Výsledky šetření první výzkumné otázky 3 (SG):

„*Jak se odlišují třídní indexy sympatií v chlapeckých, dívčích a smíšených třídách?*“

Při prvním šetření (na počátku studia respondentů) jsem zjišťovala také úroveň emocionální atmosféry v genderově odlišných třídách. Učinila jsem tak prostřednictvím SORADu zaměřeného na oblast sympatií a těžištěm šetření byly třídní indexy sympatií (dále jen TIS) v jednotlivých chlapeckých, dívčích a smíšených třídách. Naměřila jsem, že tyto třídní indexy sympatií byly nejvyšší ve smíšených třídách (průměrná hodnota TIV = 1.937), dívčí třídy za nimi jen mírně zaostávaly (průměrná hodnota TIV = 1.998) a s větším odstupem za nimi se umístily třídy ryze chlapecké (průměrná hodnota TIS = 2.260), viz tabulku 15.

**Genderové porovnání třídních indexů sympatií v 1. ročnících, tabulka 15:**

| průměr smíšených tříd 1.r. |   | průměr dívčích tříd 1.r. |   | průměr chlapeckých tříd 1.r. |
|----------------------------|---|--------------------------|---|------------------------------|
| B1KC+BW1B                  |   | B1CA+B1CB                |   | B1KA+B1KB                    |
| 1.937                      | < | 1.998                    | < | 2.260                        |
| ← vysoký TIS               |   |                          |   | nízký TIS →                  |

Pro úplnost zde uvádím také tabulku 16, která zahrnuje dílčí třídní indexy sympatií naměřené v jednotlivých třídách. Je z ní rovněž patrný nižší TIS v chlapeckých třídách:

**Genderové porovnání třídních indexů sympatií v jednotlivých třídách 1. ročníků, tabulka 16:**

| smíšená      |   | dívčí |   | smíšená |   | dívčí |   | chlapecká   |   | chlapecká |
|--------------|---|-------|---|---------|---|-------|---|-------------|---|-----------|
| B1KC         |   | B1CB  |   | BW1B    |   | B1CA  |   | B1KA        |   | B1KB      |
| 1.894        | < | 1.931 | < | 1.979   | < | 2.065 | < | 2.178       | < | 2.342     |
| ← vysoký TIS |   |       |   |         |   |       |   | nízký TIS → |   |           |

Genderové odlišnosti se prokázaly i při tomto šetření ve 2. ročnících po roce společného studia. Bylo naměřeno, že třídní index sympatií ve všech sledovaných třídách změnil hodnotu, tato změna měla ve všech třídách stejný trend, došlo nárůstu indexů (vyšší hodnota TIS = oslabení emocionální atmosféry).

Genderové porovnání třídních indexů sympatií ve 2. ročnících ukazuje (tabulka 17), že i přes značné zhoršení TIS ve třídě B2WB si nejlepší emocionální atmosféru zachovaly smíšené třídy (průměrná hodnota TIS = 2.343), na dalších dvou místech došlo k výměně pořadí, oproti prvním měření se chlapecké třídy v průměrném TIS dostaly před dívčí třídy (TIS chlapců = 2.470 vers. TIS dívek = 2.483), což bylo opět zřetelně zapříčiněno výrazným zhoršením TIS v dívčí třídě B2CA (zde o 30,1%, podobně tomu bylo i u vlivu). Ostatní třídy si pohoršily přibližně rovnoměrně.

Třídní skupiny samozřejmě i při tomto měření byly prakticky neměnné (již zmiňované nevýznamné přirozené úbytky a přírůstky žáků), žádný zjevný důvod k dosažení vyšších třídních indexů sympatií (tzn. zhoršení emocionální atmosféry) jsem nenašla, navíc tato tendence je v protikladu s trendy, které zachycuje Slavíková a kol. (2007) v orientačních normách pro třídní indexy sympatií u středních odborných učilišť a středních integrovaných škol (tam mají tyto ukazatele emocionální atmosféry ve třídách spíše opačnou tendenci - s narůstající délkou společného studia má tento parametr tendenci se zlepšovat). Potenciálnímu zdůvodnění tohoto jevu se budu věnovat v kapitole 2.8. Diskuze výsledků.

**Genderové porovnání třídních indexů sympatií ve 2. ročnících, tabulka 17:**

| průměr<br>smíšených<br>tříd 1.r. |   | průměr<br>chlapeckých<br>tříd 1.r. |   | průměr<br>dívčích tříd<br>1.r. |
|----------------------------------|---|------------------------------------|---|--------------------------------|
| B2KC+B2WB                        |   | B2KA+B2KB                          |   | B2CA+B2CB                      |
| 2.343                            | < | 2.470                              | < | 2.483                          |
| ← vysoký TIS                     |   |                                    |   | nízký TIS →                    |

Také v této etapě šetření uvádím pro úplnost tabulku 18, která zahrnuje třídní indexy sympatií naměřené v jednotlivých třídách. Jsou v ní patrné přesuny zejména u tříd, které si výrazně pohoršily (B2KC a B2CA). Těmto přesunům se budu podrobněji věnovat v komentáři výsledků výzkumné otázky č. 4 (změny TIS v čase).

**Genderové porovnání třídních indexů sympatií v jednotlivých třídách 2. ročníků, tabulka 18:**

|              |   |         |   |           |             |         |   |           |   |       |
|--------------|---|---------|---|-----------|-------------|---------|---|-----------|---|-------|
| dívčí        |   | smíšená |   | chlapecká |             | smíšená |   | chlapecká |   | dívčí |
| B2CB         |   | BW2B    |   | B2KA      |             | B2KC    |   | B2KB      |   | B2CA  |
| 2.279        | < | 2.326   | < | 2.354     | <           | 2.359   | < | 2.586     | < | 2.686 |
| ← vysoký TIS |   |         |   |           | nízký TIS → |         |   |           |   |       |

Nejvýraznější posun v třídních sympatiích zaznamenala dívčí třída B2CA o 30,07 % k horšímu (z původních 2.065 na novou hodnotu 2.686) a propadla se v žebříčku jednotlivých tříd ze 4. na 6. místo. U smíšené třídy B2KC se TIS také zhoršil (z původních 1.894 na novou hodnotu 2.359), tedy o 24,55 %, což znamenalo sestup z 1. příčky na čtvrtou. Žádná třída si index sympatií nevylepšila, všechny si pohoršily. Ani zde nejsou vysledovatelné jednoznačné genderové trendy, výsledky smíšených tříd sice naznačují jejich o něco lepší pozici v tomto šetření skupinových sympatií, ovšem nejsou zdaleka natolik signifikantní, aby bylo možné opřít o ně silné tvrzení. I toto zjištění bude předmětem další interpretace.

Opět jsem se pokusila o jistou objektivizaci a zasadila naměřené TIS do Hrabalových orientačních norem pro třídní indexy sympatií. Znovu jsou rozčleněny zvláště pro 1. ročník SOU a střední integrované školy a zvláště pro 2. a 3. ročník SOU a střední integrované školy.

Ve druhých ročnících už byly genderově odlišné třídy podle Hrabalových orientačních norem pro 2. a 3. ročník středního odborného učiliště a střední integrované školy v jiném seskupení pozic, viz tabulku č. 20 v příloze č. 16.

Ani z orientačních norem Slavíkové nelze vyvozovat silné závěry ohledně závislosti třídních sympatií na genderovém složení třídy. To, že dívčí třída B2CA sestoupila o dva decily, je kompenzováno umístěním druhé dívčí třídy B2CB na nejvyšším postu tohoto žebříčku. Z tohoto úhlu pohledu naměřené výsledky ukazují relativně vysokou míru emocionální atmosféry v pěti třídách ze šesti, odstup zbývající třídy není příliš velký. V tomto případě Slavíkové orientační normy neposkytují možnost výraznější interpretační diferenciaci.

Výsledky SORADů jsem doplnila vlastní sociometrii. Využila jsem především otázku č. 1 („Koho by sis vybral/a za společníka na pustý ostrov?“). Předpokládala

jsem, tato otázka zjišťující všeobecnou oblíbenost členů skupiny bude se sympatiemi v SORADu korelovat. Korelaci jsem našla. Více lze nahlédnout v tabulkách č. 21–26 v příloze č. 17a až 17f a v interpretaci výsledků.

#### **2.7.4. Výsledky výzkumného šetření 4 (sympatie v čase)**

Výsledky šetření čtvrté výzkumné otázky (VCH):

*„Jak se odlišují třídní indexy sympatií zjištěné v téže třídní skupině na počátku studia a po uplynutí jednoho roku?“*

Rovněž zde jsem konfrontovala tvrzení Součka (Souček, Hrabal a Wágnerová 1969, s. 11), že „získané a ‘vysílané’ volby zůstávají významně konzistentní, a to i tehdy, když měření opakujeme po roce“ s orientačními normami pro třídní indexy (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007, s. III/s.11–13).

Podle těchto norem se hodnoty třídních indexů sympatií na středních odborných učilištích a středních integrovaných školách při přechodu z 1. do 2. resp. 3. ročníku zvyšují (když hodnota třídního indexu sympatií narůstá, znamená to, že stav emocionální atmosféry ve třídě se zhoršuje). Nové orientační tabulky (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007, s. III/s.12) pro třídní indexy sympatií ovšem ukazují, že měřitelný třídní index se při přechodu do vyšších ročníků zvyšuje jen do 70. percentilu, na vyšších percentilech (80 %, 90 %, 100 %) už tyto orientační tabulky vykazují spíše tendenci ke zlepšování hodnoty třídního indexu sympatií. Tento jev by bylo možné také vysvětlit následovně: Tam, kde učňovské třídy vykazují v 1. ročníku nízkou úroveň emocionální atmosféry ve třídě, tam je tendence spíše k jejímu zlepšování. Pro zajímavost – na gymnáziích tomu tak u sympatií není, v orientačních normách pro třídní indexy gymnazistů se vyskytuje tendence vidět spolužáky postupem času jako méně sympatické na všech percentilech, vyšší percentily 80 %, 90 %, 100 % dosažené v 1. ročníku nejsou výjimkou a v dalším ročníku se i zde třídní indexy sympatií rovněž zhoršují.

Obecně ovšem i zde u sympatií (podobně jako u vlivu) porovnání percentilových orientačních třídních norem naznačuje, že žáci středních odborných učilišť a středních integrovaných škol mají tendenci k přísnějšímu hodnocení sympatií ke svým

spolužákům, potažmo úroveň emocionální atmosféry je vnímána jako horší než například na gymnáziích (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007, s. III/s.11–13).

Na šesti třídách výzkumného vzorku jsem si ověřila výskyt zmiňovaných jevů tím, že jsem porovnávala výsledky TIS v 1. ročníku s orientačními normami pro třídní indexy a postavila jsem jednotlivé třídy na „percentilové schodiště“ (viz tabulku č. 19 v příloze č. 16), poté jsem totéž udělala s měřeními, které jsem realizovala o rok později ve druhých ročnících (viz tabulku č. 20 v příloze č. 16).

U sympatií jsem porovnávala výsledky ze SORADů a z vlastních sociometrických šetření (viz porovnávací tabulky č. 21–26 v přílohách č. 17a až 17f).

#### 1) B1CA → B2CA

|                         |   |                         |
|-------------------------|---|-------------------------|
| TIS dívčí třída<br>1.r. | → | TIS dívčí třída<br>2.r. |
| <b>B1CA</b>             | → | <b>B2CA</b>             |
| <b>2.065</b>            | < | <b>2.686</b>            |

Třída s celkově nejvýraznějším propadem sympatií.

Zhoršení TIS o + 30,1 %.

V 1. ročníku 23 dívek, ve 2. ročníku 22 dívek.

#### 2) B1KC → B2KC

|                           |   |                           |
|---------------------------|---|---------------------------|
| TIS smíšená<br>třída 1.r. | → | TIS smíšená<br>třída 2.r. |
| <b>B1KC</b>               | → | <b>B2KC</b>               |
| <b>1.894</b>              | < | <b>2.359</b>              |

Třída s nadprůměrným propadem sympatií.

Zhoršení TIS o + 24,6 %.

V 1. roč. 22 (7 chlapců +15 dívek), ve 2.r. 18 (8CH +10D)

#### 3) B1CB → B2CB

|                         |   |                         |
|-------------------------|---|-------------------------|
| TIS dívčí třída<br>1.r. | → | TIS dívčí třída<br>2.r. |
| <b>B1CB</b>             | → | <b>B2CB</b>             |
| <b>1.931</b>            | < | <b>2.279</b>            |

Třída s průměrným propadem sympatií.

Zhoršení TIS o + 18,0 %.

V 1. ročníku 18 dívek, ve 2. ročníku 17 dívek.

#### 4) B1WB → B2WB

|                           |   |                           |
|---------------------------|---|---------------------------|
| TIS smíšená<br>třída 1.r. | → | TIS smíšená<br>třída 2.r. |
| <b>BW1B</b>               | → | <b>BW2B</b>               |
| <b>1.979</b>              | < | <b>2.326</b>              |

Třída s průměrným propadem sympatií.

Zhoršení TIS o 17,5 %.

V 1. r. 27 (16 chlapců + 11 dívek),  
ve 2. r. 26 (16CH+10D)



### 5) B1KB → B2KB

| TIS chlapecká<br>třída 1r. | → | TIS chlapecká<br>třída 2.r |
|----------------------------|---|----------------------------|
| <b>B1KB</b>                | → | <b>B2KB</b>                |
| 2.342                      | < | 2.586                      |

Třída s mírným propadem sympatií.

Zhoršení TIS o + 10,4 %.

V 1. ročníku 19 chlapců, ve 2. ročníku 15 chlapců.

### 6) B1KA → B2KA

| TIS chlapecká<br>třída 1r. | → | TIS chlapecká<br>třída 2.r |
|----------------------------|---|----------------------------|
| <b>B1KA</b>                | → | <b>B2KA</b>                |
| 2.178                      | < | 2.354                      |

Třída s celkově nejméně výrazným propadem.

Zhoršení TIS o + 8,1 %.

V 1. ročníku 19 chlapců, ve 2. ročníku 16 chlapců.

Třídni indexy sympatií v prvních ročnících (šest tříd) měly průměrnou hodnotu 2,065; po roce ve druhých ročnících (opět 6 tříd) se tato průměrná hodnota zvýšila na 2,432 (nárůst o 17,8 %). Větší význam má ale informace, že při opakovaném měření TIS (ve druhém ročníku) byla naměřena ve všech šesti třídách (!) vyšší hodnota než při prvním měření (v prvním ročníku) bez ohledu na genderové složení třídy.

## 2.8. Diskuze výsledků

### 2.8.1. Diskuze k výzkumné otázce č. 1 (vliv a gender)

Třídni indexy vlivu se skutečně v chlapeckých, dívčích a smíšených třídách odlišovaly, ale z hlediska genderu ve zjištěných výstupech **nebylo možné zachytit trend**. Objevil se jen slabý náznak, že v chlapeckých třídách je TIV nepatrně vyšší. Odvozovat z toho, že z hlediska vlivu mají chlapci své třídni skupiny více strukturované a že mají vyšší míru koheze než ostatní třídy, by bylo velmi problematické. Podobně vratké by bylo tvrzení, že u chlapců se ve vyšší míře vyskytuje respektování a zachování již vytvořené vlivové hierarchie, byť z průměrů TIV by se tak dalo usuzovat. Ovšem v porovnávacích tabulkách č. 21–26 v přílohách č. 17a až 17f se ukázalo, že dívčí i smíšené skupiny si zachovávají podobnou stálost v názorech na vliv jednotlivců jako skupiny chlapecké. Udržují si tuto stálost jak u hierarchicky nejvyšších pozic, tak u postů na konci sociometrického chvostu. Určitou zajímavostí je, že pokud kolektivy někoho obtížně přijímají, je to zjevné nejen ve výsledcích měření vlivu, ale současně i

ve výsledcích sympatií, případně v dalších doprovodných sociometrických kategoriích (např. střepinový soud).

U obou dívčích tříd mě zaujaly významné výkyvy v hodnotách TIV oběma směry, které se u čistě chlapeckých tříd nevyskytovaly. U smíšených tříd se sice vyskytly, ovšem s mnohem mírnějšími projevy. Vysledovat tyto výkyvy bylo logicky možné až při druhém měření s jednoročním časovým odstupem, proto je budu zevrubněji interpretovat v následující části (vliv a jeho proměny v čase).

Náznak vyšší stability vlivu v chlapeckých třídách ovšem nezavdává víc než neurčitý podnět k zamyšlení (a stejně tak nezaručený potenciál pro formulaci následné výzkumné otázky pro příští šetření či výzkum) o tom, zda by bylo možné na větším výzkumném vzorku vysledovat, jestli je skupinová dynamika v oblasti vlivu v dívčích skupinách „živější“ než v chlapeckých kolektivech.

Porovnávání sociometrických hvězd i outsiderů stejnopohlavních a smíšených tříd v oblasti vlivu se více věnuji v interpretaci další výzkumné otázky v souvislosti s plynutím času a vývojem vlivu v tomto čase.

### 2.8.2. Diskuse k výzkumné otázce č. 2 (vliv v čase)

Třídní indexy vlivu se v čase mění, po roce soužití se v šesti třídách dvakrát TIV posunul k lepšímu hodnocení, čtyřikrát se TIV zhoršil. Ani na tuto otázku tedy nelze odpovědět jednoznačně, podobně jako u genderu ani zde **nebylo možné zaznamenat jednoznačnou tendenci**. Jak již bylo řečeno v kapitole výsledků, na čele vlivových SORADů se po roce vystřídal řada jmen, některá se opakovala, objevila se i jména nová. Poměr byl přesně 50 % na 50 %, tabulky č. 21–26 v přílohách č. 17a až 17f totiž ukazují, že ve druhém ročníku při měření SORADem-vliv se opakovaně objevuje 11 osob, které byly považovány za vlivné v 1. i ve 2. ročníku a objevuje se také 11 nových postav, které v 1. ročníku preferenční volbu vlivu neobdržely a ve 2. ročníku už ano. Mám-li tedy interpretovat výsledky výzkumné otázky směřující na proměny vlivu v čase, musím vzít v potaz nejen SORADy vlivu, ale také další výstupy získané z vlastního S-M šetření (dotazník „4+1“). Můj vlastní sociometrický dotazník se sice sférou vlivu přímo nezabýval, zkoumal strukturu skupiny z hlediska všeobecné oblíbenosti, dvou druhů důvěry (materiální a emoční) a ochotu sdílet společný prostor. Nicméně i tyto žebříčky svým způsobem potvrdily postavení jedince ve skupině, tedy

jeho důležitost pro ostatní a v přeneseném smyslu i potenciál určité „moci“ či vlivu. Čtyři jednotlivé kladné volby kladly do popředí téměř vždy někoho jiného, občas se kryly s osobami volenými v SORADech vlivu, častěji ne (viz tabulku č. 21–26 v přílohách č. 17a až 17f). Pozoruhodné však bylo zjištění při porovnání negativních voleb, tedy výsledky SORADů – vliv „minus“ a střepinových soudů. Studenti identifikovali vlivové outsidersy svých skupin naprosto přesvědčivě, a to hned dvěma způsoby (viz výsledky výzkumného šetření k výzkumné otázce č. 2). Když jsem se pokoušela tyto údaje v tabulkách č. 21–26 v přílohách č. 17a až 17f analyzovat, zjistila jsem, že studenti, kteří byli v prvním ročníku zařazeni na konec tabulky vlivu či obdrželi nejvíc ostrakizujících hlasů ve střepinovém soudu, se ve druhém ročníku často objevují na koncích žebříčků znovu. Pátrala jsem ovšem i po „ztracených outsidersch“ a zjistila jsem, že existuje nezanedbatelný podíl těch, co byli v 1. ročníku na sociometrických chvostech, a ve druhém ročníku už se studia neúčastnili (bylo to 9 žáků z 15!). To mě přivedlo na myšlenku, kterou by nejspíš bylo velice obtížné dokázat (snad depistáží těchto neúspěšných studentů a následným kvalitativním výzkumem), a sice že k jejich rozhodnutí opustit školu mohlo docela logicky přispět i to, že v prostředí školní třídy se jim z nějakých důvodů nedostalo pozitivního přijetí a oni se v něm necítili dobře. Negativní hodnocení vlivu zachycené v SORADech lze tedy odhalit zcela spolehlivě i pomocí střepinových soudů, rozdíl je v exaktnosti měření. Střepinový soud poskytuje jen hrubé vyjádření dichotomického typu (přijímám vers. nepřijímám; ANO vers. NE). Zdá se, že existuje i jistá korelace a zřejmě i kauzalita mezi výsledky střepinových soudů a projevovanými antipatiemi k exkludovaným. Tato úvaha je ovšem jen „vedlejším produktem“ šetření. Kromě tohoto jsem se zabývala „vlivovými výkyvy“, které jsem naměřila po roce ve třídách B1CA/B2CA a B1CB/B2CB. Ačkoli jsem se předem vzdala myšlenky na jakoukoli intervenci do vztahů ve třídách a mým cílem bylo „čisté“ bádání bez intervenující praxe, zde jsem se pokusila vysledovat, proč dvě třídy, které měly téměř totožné „startovací pozice“ na začátku studia, se po roce ocitly v pozicích diametrálně odlišných.

Třídou, která si TIV znatelně vylepšila a dostala se na ve druhém ročníku na čelo v hodnocení tohoto skupinového indexu, byla B1CB/B2CB. Při pohledu na její sociogramy jsou patrné tyto skutečnosti:

B1CB má na počátku poměrně „řídký“ sociogram vazeb SORAD „vliv plus“ (tedy málo si mezi sebou jedna druhé přiznávají vyšší míru vlivu, v evaluaci se

vyskytuje méně hodnotících známek 1 a 2 než známek 4 a 5, viz „hustý“ sociogram B1CB „vliv minus“), ovšem je tam relativně vysoký počet vzájemně přiznaného vlivu (8 dvojic). Veškerý vliv je zde soustředěn do jednoho centra (Florence) a ve skupině se vyskytují dva izoláty (Blanka, Čekanka), které nejen že nedostávají pozitivní vlivové hodnocení, ale ani toto pozitivní hodnocení vlivu nikomu nepřisuzují. Sociohvězda Florence má v 1. ročníku poměrně vysoký status i v oblasti sympatií.

Ve druhém ročníku už má tato třída (B2CB) sociogram „vliv plus“ poněkud odlišný. Florence si stále drží status „vlivové hvězdy“. Ubylo sice vzájemných vazeb (jen 3), ovšem mírně přibylo kladných jednostranných „přiznání vlivu druhým“. Ve skupině už se nevyskytují žádné izoláty (Blanka pozitivní vazby vysílá a jednu i sama dostává (od Dany), izolát Čekanka ukončila studium (členkou třídy už není ani Nora). Ubylo záporných hodnocení „vliv minus“, skupina se jeví kompaktnější. K tomu, abychom lépe pochopili, co se stalo s dynamikou skupinových vztahů, je třeba přibrat na pomoc i hodnocení sympatií. Florence už nesbírá kladné body, dostává se v „sympatiích plus“ na samotný okraj orbitálního diagramu, naopak v sociogramu „sympatie minus“ je středobodem soustředěných antipatií. Vliv jí tedy ostatní přiznávají nadále, sympatie jí byly odebrány. Bez dalšího dotazování sice nezjistíme důvod této skupinové proměny vztahů, ovšem můžeme vysledovat a pojmenovat důsledky. Skupina se semkla proti Florence, která si sice drží poměrně vysoký vliv (ovšem ne tak vysoký, jako v 1. ročníku), ale jakýmsi způsobem přišla o sympatie členek skupiny, o které zřejmě stále stojí (sama vysílá, ale nedostává, naopak vzájemné antipatie pocítuje vůči pěti dalším). Třída ve druhém ročníku vykazuje znaky vyšší skupinové koheze, tato zvýšená soudržnost skupiny je zřejmě výslednou reakcí na chování jedné z jejích členek (tou je právě zmíněná Florence). K hodnocení žáka s vysokým vlivem a nižší oblibou říká Hrabal st. (2002), že je nutné vycházet z velikosti rozdílu mezi těmito jeho pozicemi. „Mírná převaha vlivu nad oblibou se vyskytuje u efektivních vůdců“, ale pokud se setkají dva protikladné indexy (vysoký vliv s velmi nízkou oblibou nebo dokonce s odmítnutím), je to „signálem, že tento jedinec má tendenci k bezohlednému prosazování svých záměrů“ (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007, s. I/19) a často to bývá spojeno s agresí či manipulací. Zde může docházet i k deformaci vztahů ve skupině; intervence, která by tomu zabránila, je na místě.

Naopak třídou, která si TIV výrazně zhoršila a dostala se ve druhém ročníku na poslední příčku v žebříčku hodnocení tohoto skupinového indexu, byla B1CA/B2CA.

Podrobnější pohled na její sociogramy ukazuje následující skutečnosti: Na počátku studia měla tato skupina (B1CA) síť vztahů „vliv plus“ se „střední hustotou“ a s minimem vzájemného uznání vlivu (jen 3 červené spojnice), o své „místo na slunci vlivu“ se ucházelo 6 dívek (Iva, Jitka, Lada, Quinie, Radka a Slávka), skupina měla dva vlivové izoláty (Františku a Gabrielu). Síť nepřiznaného vlivu („vliv minus“) byla velmi hustá, na první pohled z ní vyplývá, že dívky si vzájemně příliš nefandí. Ve druhém ročníku je síť pozitivně přiznávaného vlivu již výrazně řidší, vévodí jí Jitka, Kamila a Lada, neboť Quinie, Radka a Slávka zanechaly studia. Ve třídě jsou jen 2 vzájemná pozitivní přiznání vlivu, počet izolátů se zvýšil na 6 (Gabriela už pozitivní vazby dostává i vysílá, zůstává Františka, přibyly Carmen, Denisa, Ema, Nad'a a také nová dívka Ulrika). Velmi výrazně zhoustla už předtím dost hustá síť „vliv minus“ (záporně hodnocený vliv) a také se v ní objevuje větší množství vzájemně nízkých hodnocení. Pro komplexnost nahlédnu ještě do sociogramů sympatií. Ty kladné z roku na rok prořídly a zůstaly jen ty vzájemné mezi vybranými dvojicemi, ty záporné (antipatie) naopak výrazně „zkondenzovaly“, ve druhém ročníku už v jejich středu chybí Táňa, která zanechala studia, na jejím místě „královny antipatií“ ji nahradila dívka „nováček“ - Ulrika. Vysledovat příčinu razantního poklesu TIV samotným čtením sociogramů nelze bez rozhovorů s dívkami, případně i s učiteli. Navenek se třída jeví jako skupina, která uvnitř soupeří o pozice a také nesnadno přijímá nové členy, což by mohlo částečně vysvětlovat výrazné zhoršení skupinových indexů ve 2. ročníku. Tato třída po roce soužití vykazuje silně odstředivé tendence. Bez dalšího šetření by následující vyvozování bylo jen čirou spekulací, které se zde nedopustím. Pokud bych ale s třídou pracovala jako sociální pedagog, „naordinovala“ bych jí více společně prožívaných zážitkových akcí, především mimo školu, které bych zaměřila na vzájemné poznání se a na kooperaci, nikoli na soutěžení. Co se týká závislosti třídních indexů vlivu na plynutí času, výsledky nasvědčují, že tyto dvě proměnné nejsou na sobě závislé. Jediným vysledovatelným jevem zde bylo zmnožení vztahů ve sféře vlivu, a to těch s kladným hodnocením („vliv plus“) i se záporným hodnocením („vliv minus“), obou kategorií z roku na rok přibylo a to u všech sledovaných tříd.

### 2.8.3. Diskuse k výzkumné otázce č. 3 (sympatie a gender)

Třídní indexy sympatií se v chlapeckých, dívčích a smíšených třídách opět odlišovaly, podobně jako tomu bylo u vlivu. Podle průměrů třídních indexů sympatií na tom byly nejlépe smíšené třídy (souhrnný průměr 2,140), dívčí třídy se zařadily průměrem TIS za ně (souhrnný průměr 2,241), pořadí uzavíraly třídy chlapců (souhrnný průměr 2,365).

Pokud ovšem odhlédneme od souhrnných průměrů a podíváme se na TIS jednotlivých tříd (viz percentilové schodiště – sympatie, příloha č. 16), zjistíme, že podobně jako u SORADů vlivu, ani zde, ve výsledcích SORADů zaměřených na sympatie, **nelze zachytit žádné genderové trendy.**

Jestliže zkoumáme stabilitu sympatií (přesněji stabilitu TIS), tak při pozorném čtení výsledků zjistíme, že jako relativně stabilnější se jevíly obě chlapecké třídy, ovšem ani z toho, že měly nejnižší poklesy TIS oproti ostatním, se nedá vyvozovat jednoznačný závěr, o který by se dalo opřít bez výhrad. Čísla ze SORADů totiž lze interpretovat dvojím způsobem: buď jako vyšší stabilitu emocionální atmosféry u chlapců, ale také je možné dívat se na problematiku z hlediska toho, že u chlapeckých tříd byly indexy TIS už od prvních měření horší, tudíž se neměly kam propadnout. Interpretací stability se podrobněji zabývám v následující subkapitole „sympatie v čase“. Pro korektní interpretaci výsledků je proto nutné přibrat do rozboru i výstupy z vlastních S-M otázek na přítomnost kladných vztahů ve skupině. K SORADovému dotazování na sympatie má asi nejbližše konvenční sociometrická otázka na zjištění všeobecné oblíbenosti: „Koho ze třídy by sis vybral/a za společníka/společnici na pustý ostrov?“. SORADy dosazují na vrcholy žebříčků jiné jednotlivce než zmíněná tradiční S–M otázka. Toto zjištění by mohlo naznačovat, že sympatie a oblíba nejsou zcela totožné a že každou z těchto dvou otázek zkoumáme odlišnou vztahovou kvalitou. Ovšem na dolních koncích těchto žebříčků (kde logicky očekáváme neoblíbenost a antipatie) se až na výjimky objevují v obou použitých sociometrických technikách totožná jména (!). Viz porovnávací tabulky č. 21–26 (příloha č. 17a až 17f). Jména jednotlivců, kteří jsou kolektivem vytlačováni do pozic izolátů, jsou v SORADech sympatií či v S-M otázce „s kým na ostrov“ mnohem častěji totožná než jména sociometrických hvězd, zjišťovaných těmi samými technikami. Znamená to, že odstředivé tendence skupinového hodnocení jsou silnější než dostředivé síly? Mají

negativní odsudky ve skupinové dynamice větší sílu než pozitivní hodnocení? Zdá se, že touto výzkumnou otázkou jsem otevřela více problémů k řešení, než jsem získala výsledků, které by na ni odpovídaly. Nicméně z čistě genderového hlediska lze říci, že u sympatií je poměr upřednostňovaných chlapců a děvčat vyrovnaný, stejně tak je tomu u osob vylučovaných. Zdá se, že v tomto ohledu pohlaví nehraje roli.

#### **2.8.4. Diskuse k výzkumné otázce č. 4 (sympatie v čase)**

Třídni indexy sympatií v šesti třídách prvních ročníků měly průměrnou hodnotu 2,065. Po roce studia se v těch samých třídách, které do 2. ročníku postoupily jen s nevýznamnými změnami v personálním složení, průměrná hodnota TIS zvýšila na 2,432 (nárůst o 17,8 %). To samo o sobě má jistou vypovídací hodnotu, ovšem nepochybným ukazatelem trendu, který tuto výpověď potvrzuje, je skutečnost, že po 12 měsících se TIS posunul k vyšší absolutní hodnotě ve všech šesti (!) sledovaných třídách. To by znamenalo (v duchu Hrabalovy interpretace sympatií) výrazný sestup do nižší úrovně emocionální atmosféry ve všech třídách bez výjimky. Považuji to za silné zjištění, zatím nejsilnější, kterého se mi dostalo při hledání odpovědí na mé čtyři výzkumné otázky.

Abych se ujistila, že nejde o pouhý „haló efekt“, opět jsem porovnávala čistě numerické výsledky SORADů s výstupy vlastního S-M dotazování. Ani zde se mé 4 otázky nezaměřovaly na „čistou“ sympatii, ovšem chuť trávit s někým čas na pustém ostrově, svěřit mu své cennosti materiální i citové, ochotu ke sdílení společného prostoru nevyjímaje, považuji za projevy určité náklonnosti, které mají k sympatiím blízko.

Celkově se na prvních třech příčkách SORADů zaměřených na sympatie objevilo 47 jmen, ve vlastní sociometrii „4+1“ se z nich na prvních třech příčkách objevilo 34 (korelace 34/47 mezi SORADovými kladnými projevy a vlastní S-M měřením je tedy 0,72), z toho v 1. ročníku to bylo 16/22 (korelace 0,73), ve druhém ročníku 18/25 (korelace 0,72). Jestliže se téměř tři čtvrtiny oblíbených žáků vyskytují v SORADech i v mém vlastním S-M měření, považovala jsem to za potvrzení výsledků, výstupy obou měření jsou v souladu.

Na druhém pólu sympatií (na chvostu sympatických SORADů) se objevilo 36 jmen která se celkem 21krát opakovala ve výsledcích S-M měření „4+1“ (poměr 21/36

dává korelaci 0,58), z toho v prvním ročníku to bylo v poměru 12/18 (korelace 0,66), ve druhém ročníku pak 9/18 (korelace 0,50). U antipatií tedy nebyly výstupy získané pomocí SORADů potvrzeny tak výrazně jako u sympatií, ale ani tady výsledky navzájem nekolidovaly, i zde byla vcelku potvrzena shoda, byť umírněným poměrem.

V interpretaci těchto výsledků bych ráda zmínila ještě jiný pohled na vývoj sympatií v čase u nově tvořených kolektivů. V orientačních normách pro třídní indexy středních odborných učilišť a středních integrovaných škol (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007, s. III/12) se nachází zvláštní úkaz, který se mi ovšem v mém výzkumném šetření nepotvrdil zcela. Konkrétní výzkumná data, ze kterých citování autoři vycházejí, se mi v dostupné literatuře dohledat nepodařilo, ale jistý „stín“ zobrazované reality lze v jejich percentilových tabulkách najít. Týká se to porovnání třídních indexů sympatií v 1. ročníku odborných učilišť a středních integrovaných škol a ve 2. a 3. ročníku týchž školských zařízení. Autorům orientačních norem se ve vyšších ročnících TIS na nejvyšším nultém percentilu oproti 1. ročníku snižuje (tedy třídy, které mají na začátku studia nejvyšší úroveň emocionální atmosféry ve třídě, mohou dosahovat v dalších ročnících úrovně ještě vyšší). Na 10. až 60. percentilu se indexy mírně navyšují (tzn., že úroveň emocionální atmosféry tříd ve vyšších ročnících klesá), aby pak na 70. až 100. percentilu opět absolutní hodnota indexu TIS poklesla (třídy s nejhorsí „startovní“ emocionální atmosférou si podle této orientační normy ve vyšších ročnících mohou své vztahy v oblasti sympatií zlepšovat). Zkusmo jsem „usadila“ jednotlivé třídy opět na „percentilové schodiště“ (viz tabulky č. 19 a 20, příloha č. 16) a zjistila jsem, že v 1. ročníku se kompletně všechny třídy usadily na nejvyšším stupínku nultého percentilu, tedy všechny měly tu nejvyšší možnou úroveň emocionální atmosféry, i když samozřejmě s rozdílnou absolutní hodnotou TIS. Ve druhém ročníku by si tedy měly tento percentil udržet, což moje měření z větší části potvrdilo. Částečné potvrzení deklaruji proto, že 5 tříd po roce sice zůstalo na schůdku nejvyšším, na percentilu 0. Jedno zjištění se ale s orientačními normami pro třídní indexy nekryje, a sice že absolutní hodnota indexu TIS se u všech 6 tříd zvýšila (!). Ona zbývající šestá třída (dívky B1CA/B2CA) zaznamenala dokonce třicetiprocentní navýšení TIS a to znamenalo její sestup na 20. percentil, ačkoli podle orientačních tabulek by si měla hodnotu TIS zachovat nebo dokonce vylepšit. Pravděpodobné příčiny této nestandardní dynamiky jsem interpretovala již v diskusi k výzkumné otázce č. 2 (vliv v čase), ve skupině zřejmě probíhá soupeření nejen ve sféře vlivu ale i ve sféře sympatií. Síť vztahů



„sympatie plus“ oproti 1. ročníku prořídla (a vytvořila se řada vzájemně sympatizujících dvojic), naopak výrazně přibýlo negativních vztahů v síti „sympatie mínus“ opět s vysokým podílem vzájemně projevovaných antipatií. Outsidera Táňu, která ukončila studium po 1. ročníku, na její pozici nahradila nová dívka Ulrika. Dynamika skupinových sympatií zde vytváří spíše odstředivé tendence, ve třídě se tvoří izolované dvojice, řada dívek je selektována až na samý okraj sociogramu sympatií, některé k tomu ovšem intenzivně přispívají, např. Šárka, která sama vysílá hned 10 negativních hodnocení. Tato třída vykazuje nestandardní pohyby skupinových indexů i dalších ukazatelů, jako terénní sociální pedagog bych jí věnovala zvýšenou pozornost a usilovala bych ve spolupráci s třídním učitelem preventivně o realizaci nejrůznější společných zážitků a stmelovacích aktivit ve škole i mimo ni.

### **2.8.5. Shrnutí diskuze**

Výsledky výzkumného šetření u prvních tří výzkumných otázek nedaly jednoznačné odpovědi, neobjevily se v nich do očí bijící trendy ani výrazné tendence. Přesto nepovažuji úsilí věnované hledání odpovědí za zmarněné.

Zjistila jsem, že genderové složení tříd ani délka společného soužití, nemají zásadní účinky na vlivovou složku třídního klimatu. Zaregistrovala jsem jisté náznaky, že chlapecké třídy v mém výzkumu měly lehce vyšší strukturovanost třídního kolektivu a jejich třídy tuto vlivovou strukturu o něco lépe stabilizovaly. Dívky měly tuto stabilitu vlivových pozic méně stabilní, smíšené kolektivy se pohybovaly mezi nimi.

Ani délka společného soužití neměla zásadní účinky na vlivovou složku třídního klimatu. Při šetření vlivu v čase se projevilo zmnožení kladných i záporných hodnocení vlivu a ubylo neutrálních. Sekundárně vyšlo najevo, že výskyt jedince s vysokým vlivem a nízkou oblibou v kolektivu dokáže ovlivnit jeho kohezi. Míra jeho vlivu působí na skupinovou dynamiku, ale neměla by být posuzována izolovaně, nýbrž společně s mírou jemu přiznaných sympatií.

Závislost mezi mírou sympatií ve třídě (TIS) a jejím genderovým složením se rovněž nepodařilo prokázat. Celkové průměry mají sice nejlepší smíšené třídy, ale na žebříčku jsou koedukované a jednopohlavní třídy rozmístěny tak, že nelze vysledovat zákonitosti v uspořádání podle genderu. To, že v chlapeckých kolektivech jednotlivci vůči sobě chovají spíše nižší vzájemné sympatie a tato nižší hladina se v poměrně

stabilizované podobě objevuje i při následném šetření, se ve výsledcích objevilo spíše v podobě symbolického náznaku a tento jev dosahoval stěží úrovně slabého zjištění. Za užitečný výstup lze považovat i nalezení vztahu, že výstupy ze SORADů – sympatií a odpovědi na tradiční sociometrickou otázku „Koho ze třídy by sis vybral/a za společníka/společnici na pustý ostrov?“ spolu nekorelují, pravděpodobně zjišťují dvě různé vztahové kvality.

Jednoznačně nejsilnější zjištění na mě čekalo u poslední výzkumné otázky, která zkoumala **proměny sympatií v čase**. Na učilišti, kde jsem zkoumala tyto proměny v 1. a 2. ročnících, se projevila změna třídního indexu sympatií v čase jako **změna negativní**, neboť ve všech třídách **hodnota třídního indexu sympatií vzrostla** bez ohledu na studovaný obor, koedukovanost či nekoedukovanost třídních kolektivů. Tento nález de facto oznamuje, že úroveň emocionální atmosféry se během jednoho roku zhoršila v každé ze sledovaných tříd. Tento poznatek je překvapivý podstatou svého sdělení i rigidností, s jakou vyšel najevo.

## ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem veškerou pozornost věnovala dvěma specifickým pohledům na klima školních tříd, z hlediska genderu a z hlediska plynutí společně stráveného času. Protože pro mě jako budoucího sociálního pedagoga není škola pouze místem pro výuku, ale ze svého pohledu ji považuji především za místo, kde probíhá proces socializace, vybrala jsem si téma tvorby a vývoje třídního klimatu v nově utvářených třídních kolektivech na začátku středoškolského studia. Zajímalo mě, jak se toto klima nově utváří, jak se vyvíjí v mezidobí od nástupu do prvního ročníku do prvního čtvrtletí druhého roku studia, chtěla jsem vyšetřit, zda se utváří odlišně ve třídách pohlavně stejnorodých (čistě chlapeckých či dívčích) a nestejnorodých (koedukovaných čili smíšených). Měla jsem v úmyslu realizovat šetření na dvou školách (soukromé střední odborné škole a veřejném středním odborném učilišti) a porovnat vlastní výsledky s dostupnými výzkumy, studii a kvalifikačními pracemi. Toto se mi bohužel nezdařilo, protože na soukromé střední škole se mi povedlo sesbírat jen část potřebných dat (v 1. ročníku) a po personálních výměnách na manažerských postech jsem přišla o možnost přístupu a tím pádem se mé šetření omezilo na školu jedinou. Na středním odborném učilišti jsem byla v kontaktu se spolupracujícím učitelem, který mi ochotně umožnil po 2 roky sbírat potřebná sociometrická data od dvou tříd chlapeckých, dvou dívčích a dvou smíšených, čímž byl zachován smysl mého výzkumného šetření alespoň do té míry, že jsem mohla porovnávat sledované parametry jak podle genderu, tak podle délky společně stráveného času.

Studii, které by z těchto hledisek zkoumaly skupinovou dynamiku a klima třídy obecně, je veřejně publikováno velmi málo a ani kvalifikačních prací od přechodu na dvoustupňový (Bc. a Mgr.) vysokoškolský systém, které by obsahovaly longitudinální výzkumy není mnoho. Pokud takovéto studie existují, nejsou dostupné v univerzitních knihovnách, určitou výjimku tvoří práce Slavíkové (2007). Vydala jsem se tedy cestou, která je zřetelně vyznačená pouze pro část odborné veřejnosti, kam studenti sociální pedagogiky bohužel nejsou zváni (alespoň ne podle dostupnosti titulů v knižních katalozích).

Vlastní zkoumání jsem prováděla při vědomí, že získám vzorek o velikosti dostačující pouze na výzkumné šetření. Bez reálné možnosti účinně intervenovat jsem se soustředila na hlavní cíle: vyšetření skupinových indexů vlivu a sympatií (TIV a TIS)

a jejich porovnávání z genderového hlediska a z hlediska vývoje v čase. To vše při použití dvou sociometrických technik, standardizovaného SORADu a experimentálního (vlastního) sociometrického dotazníku „4+1“, a při současném ověřování a porovnávání s výsledky předchozích výzkumů jiných autorů. Dynamikou individuálních vztahů jsem se zabývala jen okrajově, například při vysvětlení některých nestandardních jevů ve skupinové dynamice. Očekávala jsem, že v odpovědích na čtyři výzkumné otázky najdu buď potvrzení stálosti, trvalosti a konzistence sociálně psychologických charakteristik vyšetřovaných třídních skupin, včetně potvrzení jejich nezávislosti na čase a případně i na genderových aspektech anebo naopak, že se mi v odpovědích dostane nových poznatků, které by naznačovaly vztahy mezi genderovými aspekty (nezávisle proměnná) a sociálně psychologickými charakteristikami vyšetřovaných třídních skupin (závisle proměnné).

Formulovala jsem čtyři odpovědi, přičemž jsem dospěla ke třem slabým a jednomu relativně silnému zjištění. Silné zjištění se týká proměn třídního indexu sympatií v čase.

Na první výzkumnou otázku jsem nenašla odpověď, která by vyjadřovala zřetelný stereotyp či trend. Podle mého šetření nemá genderové složení tříd žádný účinek na třídní indexy vlivu ani na jinak sociometricky zjišťované vlivové složky třídního klimatu. V tomto ohledu mé výsledky nejsou v souladu s výsledky Chládkové (2018), která říká, že gender se v hodnocení vlivu projevuje, konkrétně v hodnocení vlivnosti jedinců. Pravděpodobným vysvětlením tohoto rozporu bude, že Chládková zpracovávala vztahy v genderově nevyvážených třídách a já vztahy ve třídách genderově homogenních a genderově vyvážených. Slabé příznaky toho, že chlapecké třídy vykazují mírně vyšší kohezi a také mírně vyšší stabilitu vlivu jedinců než smíšené a dívčí třídy, jsem zaznamenala spolu s tím, že u dívek se naopak projevovala poněkud menší stabilita vlivových pozic (častěji o ně přicházely). První výzkumná otázka tedy nepřinesla žádné opravdu silné tvrzení.

Druhá výzkumná otázka přinesla podobnou odpověď jako ta první, a sice, že ani délka společného soužití nepůsobí na vlivovou složku třídního klimatu, rozhodně ne na tu, kterou lze vyjádřit skupinovým indexem. I když jsem čekala jistou tendenci k upevňování vlivu ve třídách po roce společného soužití, hodnoty třídních indexů vlivu toto nepotvrdily, spíše naopak. Ani experimentální ověření formou vlastního sociometrického dotazníku nepřineslo žádné výrazné argumenty o tom, že by se vlivové

struktury ve třídách s plynutím času nějak razantně měnily. Tento výsledek ale nebyl tak docela překvapivý, protože řada autorů v minulosti dávne i bližší zmiňovala stálost, konstantnost či neměnnou konzistenci těchto vazeb (Hrabal 1988, Slavíková, Homolová, Doležel, 2007). K silnému tvrzení jsem se tedy opět nedopracovala.

Třetí výzkumná otázka pátrala po vztahu mezi sympatiemi a genderem. Velmi stručná odpověď by klidně mohla znít, že nijak nesouvisí. Nevýrazně lepší celkové průměry TIS u smíšených tříd jsou vyvažovány skutečností, že pokud tyto třídy jednotlivě poskládáme podle hodnot TIS na jeden žebříček společně s ostatními, jejich barevně pestré seřazení nedovolí vyvodit žádné pravidlo ohledně genderu. Nelze si nevšimnout, že úroveň vzájemných sympatií je v chlapeckých třídách spíše nižší než ve třídách ostatních (a toto si zachovávají i při opakovaném měření), ovšem i tato diference je postižitelná víceméně jen jako symbolický náznak v SORADech, které lze považovat za velmi citlivý nástroj měření, v doplňkově používané experimentální sociometrii se prakticky neobjevuje. K potvrzení sociometrických hvězd oběma metodami nedošlo, k potvrzení sociometrických outsiderů ano. Výsledky SORADů a experimentální sociometrie se totiž více překrývaly na „dolním konci“ hodnocení, u antipatií. To vyvolalo otázky do diskuse: Jsou odstředivé tendence individuálního hodnocení antipatií silnější než dostředivé síly hodnocení sympatií, když identifikují sociometrické outsidery tím, že je zcela zřetelně vytlačí na okraj skupiny, kdežto sociometrické hvězdy takto jednoznačně neidentifikují? Tatáž otázka se stále vracela v dalších podobách: Mají negativní odsudky ve skupinové dynamice větší sílu než pozitivní dobrozdání? Nebo stručnější a lakonické vyjádření: Proč jsou antipatie víc vidět než sympatie? Otevření tohoto spíše filosofického problému přinášelo víc otázek než odpovědí. Proto jsem původní výzkumnou otázku uzavřela tím, že „gender nehraje roli v tom, nakolik jsou studenti/ky oblíbení či neoblíbení“. Citovaný výrok jsem si vypůjčila u Chládkové (2018), neboť v tomto bodě se naše výsledky shodují.

Konečným výsledkem čtvrté výzkumné otázky, zaměřené na stálost a proměnlivost sympatií v čase, tentokrát nebylo žádné slabé tvrzení ani rozpačitý výrok. Naopak, o proměnách třídního indexu sympatií mezi 1. a 2. ročníkem lze vynést tento silný výrok:

**Na středním odborném učilišti se vzájemné sympatie ve třídách po uplynutí jednoho roku nezlepšují, naopak výrazně se zhoršují, tento trend je silný, výrazný a gender na něj nemá vliv.**

Odpověď v mém šetření byla jednoznačná a potvrzená oběma sociometrickými technikami. Odezva ze SORADů i vlastního sociometrického dotazníku byla souzvučná: Ano, sympatie se v čase proměňují, mění se ve všech třídách bez ohledu na pohlaví, tato změna má totožný směr a je to směr negativní. Očekávala jsem výsledek přesně protikladný. Předpokládala jsem, že v kolektivech, které se už přece jen lépe znají, než tomu bylo na počátku studia, se lze nadít spíše zlepšení emocionální atmosféry než zhoršení. Opak byl pravdou a vynořil se nový problém: Čím tento výsledek vysvětlit, jak objasnit jeho příčiny? Je zřejmé, že objasnění příčin tohoto úkazu přesahuje rámec původních cílů této práce, přičemž jsem brala v potaz úskalí sociometrie, na která poukazuje ze starších autorů např. Wágnerová (Souček, Hrabal, Wágnerová, 1969, s. 48): „Bez konfrontace se systematickým pozorováním pozbývají sociometrická šetření pedagogickou hodnotu, neboť zůstávají statickým vyjádřením určitého stavu v daném čase a nepřihlízejícím k nejrůznějším skutečným příčinám dynamiky sociálních vztahů“. Stejně tak jsem se snažila respektovat upozornění na rizika od současných autorů (Průcha, 1995; Čapek 2010). K výhradnímu použití sociometrických metod jsem přistoupila s vlastní podmínkou, že výsledky nepoužiji k ovlivňování klimatu ve zkoumaných třídách, v duchu Hrabalových zásad, že „sociometrická metoda je spíše metodou heuristickou... i při svém omezení... přináší jinak těžko dosažitelné kvantitativní údaje o citovém a sociálním životě jednotlivce a skupiny. Proto se stává jedním ze vhodných východisek teorie výchovy všude tam, kde se usiluje o větší exaktnost...“ (Souček, Hrabal, Wágnerová, 1969, s. 42). Z této pozice a s jistou mírou obezřetnosti jsem koncipovala odpovědi na výzkumné otázky.

Při vyhodnocování šetření se vynořily některé konkrétní problémy, které bych jako sociální pedagog neopominula a bezprostředně bych je řešila ať už přímo se žáky ve třídách, s příslušnými třídními učiteli či na úrovni vedení školy. V případě intervence či systémových zásahů bych navrhovala například organizování společných činností nekompetitivního charakteru, zavedení adaptačních kurzů, posílení vzájemných vazeb prostřednictvím projektů zaměřených na kooperaci, individuální práci s manipulativně jednajícím jedincem, vtažení izolátů do dění ve třídě či zamezení předčasným odchodům „antihvězd“ ze vzdělávacího procesu.

V případě nejsilnějšího zjištění – výrazného zhoršení emoční úrovně napříč všemi třídami různých genderových složení – bych považovala za nezbytné zabývat se také klimatem školy. Pokud by šetření klimatu školy naznačilo jeho podíl na proměně

k horšímu i v oněch původně dobře nastartovaných třídních vazbách, bylo by jistě užitečné zjistit, co z klimatu školy tuto proměnu ovlivňuje a do jaké míry. Zda výkonová orientace školního klimatu nebo převaha kontroly ze strany vedení školy a učitelů nad poskytováním podpory žákům a podobně.

Závěrem bych chtěla připomenout, že svá šetření jsem provedla pouze na jednom typu školy, v tříletých učňovských oborech středního odborného učiliště. Byly by výsledky podobné i na střední odborné škole či na gymnáziu? Mohou být odlišná sociální prostředí primární rodiny, odkud žáci pocházejí, případně nižší úroveň sociálních dovedností nebo odlišná mentální výbava těmi faktory, které ovlivňují způsob, jakým jedinec zpracovává a (ne)přijímá odlišnosti druhých? Přestože jsem přesvědčená, že jsem původní cíle práce splnila, otevřela jsem v průběhu psaní této diplomové práce řadu otázek nových (jako např. společenství slabých, ztracení outsiderů aj.), z nichž některé by zasluhovaly dalšího zpracování.

## Seznam použitých zdrojů

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, Robert. *Dialogy o výchově: antologie studijních textů k předmětu Teorie výchovy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-931-8.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. Dostupné také z: [http://www.grada.cz/moderni-didaktika\\_6293/kniha/katalog/](http://www.grada.cz/moderni-didaktika_6293/kniha/katalog/)
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4. dotisk 3. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0139-7.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené české vyd. Brno: Paido, 2010. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GRANT, Michael. *Klasické Řecko*. Vyd. 3. Praha: BB/art, 2010. ISBN 978-80-7381-789-3.
- HAVRÁNKOVÁ, Olga. *METODY SOCIÁLNÍ PRÁCE – PRÁCE SE SKUPINOU: Studijní opora pro kombinované bakalářské studium*. Praha: Katedra sociální práce FFUK Praha, 2008.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Vyd. 1. Kladno: Aisis, 2005. "Dokážu to?". ISBN 80-239-5612-4.
- HOLUBOVÁ, M. *Gender a třídní klima*. Brno, 2014. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce: Klára Šedřová.
- HRABAL, V. st. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1989, 198 s. ISBN 80-04-22149-1.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.
- HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL. *Diagnostika: určeno pro posl. fak. pedagog.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN (Brož.).
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.



- Hrabal, Vladimír a Helus, Zdeněk. *Sociální psychologie pro učitele: základní pojmy a pedagogická aplikace*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1984. 153 s.
- CHLÁDKOVÁ, J. *Genderová analýza výsledků SO-RA-Dů*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Irena Smetáčková.
- CHLÁDKOVÁ, Jana. *Vztahy v genderově nevyvážených třídách* [online]. 2018 [cit. 2019-01-06]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/174239>. Vedoucí práce Irena Smetáčková.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vyd. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- ISAACS, J., VOETEN, M., SALMIVALLI, CH. *Gender-specific or Common Classroom Norms? Examining the Contextual Moderators of the Risk for Victimization*. Vyd. neuvedeno. Social Development. 2013, 22(3), 555–579. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2012.00655.x. ISSN 0961205x.
- JANKE, N. *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- un Schülerperspektive*. Vyd. neuvedeno. Münster: Waxman 2006.
- KOHOUTEK, Rudolf. *ABZ.CZ. SCS.ABZ.CZ: Slovník cizích slov* [online]. internet: internet, 2018 [cit. 2018-01-12]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/design-vyzkumu>
- KOHOUTEK, Rudolf. *ABZ.CZ. SCS.ABZ.CZ: Slovník cizích slov* [online]. internet: internet, 2018 [cit. 2018-01-12]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/socialita>
- KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: (cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách)*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOZEL, Martin. *Skupinová dynamika školních tříd*. Praha, 2011. Diplomová práce. Institut sociologických studií Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Ing. Petr Soukup. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/102126/>
- KOŽNAR, Jan. *Skupinová dynamika: teorie a výzkum*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-632-3.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LAŠEK, J., MAREŠ, J. *Jak měřit sociální klima třídy?* in Pedagogická revue, 43, 1991, č. 6, s. 401-410.
- LINHART, Jiří, Alena VODÁKOVÁ a Miloslav PETRUSEK. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5 (sv. 2)
- LORENZ, Konrad. *Osm smrtelných hříchů civilizace*. Vyd. 1. Voznice: Leda, 2014. ISBN 978-80-7335-239-4.

- MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, 1998. Verze: [online]. internet: 2018, [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: [http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf)
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. Vyd. nevedeno. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MASTÍK, Rudolf. *Klima třídy*. Závěrečná práce. Praha: NIDV, Praha 2009. Vedoucí práce Soňa Hermochová.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.
- MORENO, J. L. *Sociometrija: éksperimental'nyj metod i nauka ob obščestve ; podchod k novoj političeskoj orientacii*. Vyd. nevedeno. Moskva: Izd. Inostrannoj literatury, 1958.
- MUSIL, Jiří V. *Analýza procesu sociální interakce: SYMLOG*. Vyd. 1. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2006. Metodická příručka nejen pro mimoškolní výchovu. ISBN 80-903449-2-5.
- MUSIL, J.V.; MUSILOVÁ, M. *Déledobé šetření školních tříd L-J sociometrickou metodou*. Čsl. psychologie, 1976, roč. 20, č. 5, s. 446-450.
- Symlog Consulting Group: *Improving performance through effective feedback*. Symlog Consulting Group [online]. internet: internet, nezjištěn [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: <https://www.symlog.com/SYMLOG/WhatIsSYMLOG.aspx>
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Vyd. 1. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PETRUŠEK, Miloslav. *Sociometrie: teorie, metoda, techniky*. Vyd. chybí. Praha: Svoboda, 1969. Sociologická knižnice.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník, 7.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SEEBAUEROVÁ, R. *Školská a triedna klíma: Rakúsky pohľad*. Přeložil Kaščák, O., in: Pedagogická revue, č. 4, roč. 57, 2005
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: vysokošk. učebnice pro studenty filozof. a pedagog. fakult.* Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. Učebnice pro vysoké školy.

SLAVÍKOVÁ, I., HOMOLOVÁ, K., DOLEŽEL, P. *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st., Příručka*. Vyd. 2. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-34-6.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2016. Gender sondy. ISBN 978-80-7419-229-6.

SOUČEK, Jan, Vladimír HRABAL a J. WÁGNEROVÁ. *Sociometrie: (pracovní text pro potřeby škol)*. skripta. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1969. Na pomoc pedagogické praxi.

SRBOVÁ, Soňa. *Vztah mezi klimatem třídy a životní spokojeností žáků odborných učilišť*. Bakalářská práce [online]. 2011 [cit. 2019-01-06]. Vedoucí práce Jan Lašek Dostupné z: [https://ris.uhk.cz/flexpaper/flexpaper/simple\\_document.aspx?doc=10194.pdf#page=40](https://ris.uhk.cz/flexpaper/flexpaper/simple_document.aspx?doc=10194.pdf#page=40)

ZAHN, G. L., KAGAN, S., WIDAMAN, K.F. *Cooperative learning and classroom climate*. Journal of School Psychology, 24, 1986, č. 2, s. 351-362.

## Seznam zkratk

|       |   |   |
|-------|---|---|
| TIV   | – | třídní index vlivu  |
| TIS   | – | třídní index sympatií   |
| S – M | – | sociometrické měření  |
| „4+1“ | – | vlastní sociometrický dotazník  |
| GDPR  | – | Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (General Data Protection Regulation) |
| SORAD | – | sociometricko-ratingový dotazník  |

## Seznam příloh

Příloha č. 1 – Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy

Příloha č. 2 – Dotazník č. 1 a Dotazník č. 2

Příloha č. 3a) – Skupinový profil – B1CA

Příloha č. 3b) – Skupinové indexy – B1CA

Příloha č. 3c) – Sociogramy B1CA – vliv/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 3d) – Sociogramy B1CA – sympatie/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 4a) – Skupinový profil – B2CA

Příloha č. 4b) – Skupinové indexy – B2CA

Příloha č. 4c) – Sociogramy B2CA – vliv/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 4d) – Sociogramy B2CA – sympatie/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 5a) – Skupinový profil – B1CB

Příloha č. 5b) – Skupinové indexy – B1CB

Příloha č. 5c) – Sociogramy B1CB – vliv/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 5d) – Sociogramy B1CB – sympatie/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 6a) – Skupinový profil – B2CB

Příloha č. 6b) – Skupinové indexy – B2CB

Příloha č. 6c) – Sociogramy B2CB – vliv/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 6d) – Sociogramy B2CB – sympatie/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 7a) – Skupinový profil – B1KA

Příloha č. 7b) – Skupinové indexy – B1KA

Příloha č. 7c) – Sociogramy B1KA – vliv/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 7d) – Sociogramy B1KA – sympatie/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 8a) – Skupinový profil – B2KA

Příloha č. 8b) – Skupinové indexy – B2KA

Příloha č. 8c) – Sociogramy B2KA – vliv/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 8d) – Sociogramy B2KA – sympatie/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 9a) – Skupinový profil – B1KB

Příloha č. 9b) – Skupinové indexy – B1KB

Příloha č. 9c) – Sociogramy B1KB – vliv/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 9d) – Sociogramy B1KB – sympatie/pozitivní a negativní volby

Příloha č. 10a) – Skupinový profil – B2KB  
Příloha č. 10b) – Skupinové indexy – B2KB  
Příloha č. 10c) – Sociogramy B2KB – vliv/pozitivní a negativní volby  
Příloha č. 10d) – Sociogramy B2KB – sympatie/pozitivní a negativní volby  
Příloha č. 11a) – Skupinový profil – B1KC  
Příloha č. 11b) – Skupinové indexy – B1KC  
Příloha č. 11c) – Sociogramy B1KC – vliv/pozitivní a negativní volby  
Příloha č. 11d) – Sociogramy B1KC – sympatie/pozitivní a negativní volby  
Příloha č. 12a) – Skupinový profil – B2KC  
Příloha č. 12b) – Skupinové indexy – B2KC  
Příloha č. 12c) – Sociogramy B2KC – vliv/pozitivní a negativní volby  
Příloha č. 12d) – Sociogramy B2KC – sympatie/pozitivní a negativní volby  
Příloha č. 13a) – Skupinový profil – B1WB  
Příloha č. 13b) – Skupinové indexy – B1WB  
Příloha č. 13c) – Sociogramy B1WB – vliv/pozitivní a negativní volby  
Příloha č. 13d) – Sociogramy B1WB – sympatie/pozitivní a negativní volby  
Příloha č. 14a) – Skupinový profil – B2WB  
Příloha č. 14b) – Skupinové indexy – B2WB  
Příloha č. 14c) – Sociogramy B2WB – vliv/pozitivní a negativní volby  
Příloha č. 14d) – Sociogramy B2WB – sympatie/pozitivní a negativní volby  
Příloha č. 15 – Percentilová schodiště – vliv  
Příloha č. 16 – Percentilová schodiště – sympatie  
Příloha č. 17a) – Tabulka č. 21 (porovnávací)  
Příloha č. 17b) – Tabulka č. 22 (porovnávací)  
Příloha č. 17c) – Tabulka č. 23 (porovnávací)  
Příloha č. 17d) – Tabulka č. 24 (porovnávací)  
Příloha č. 17e) – Tabulka č. 25 (porovnávací)  
Příloha č. 17f) – Tabulka č. 26 (porovnávací)  
Příloha č. 18 – Souhlas rodičů  
Příloha č. 19 – Vzor vyhotovení dotazníku SORAD